



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología

Monografía:

*“Formación del autoconcepto en el ámbito de la educación especial
en niños con discapacidad intelectual”*

Estudiante: Mary Carmona

Tutora: Prof. Adj. Dra. Andrea Viera

Revisora: Asistente Mag. Yliana Zeballos

Montevideo, Febrero 2020

Índice

Resumen	3
Introducción	4
Desarrollo Teórico:	
1. La Educación especial y sus procesos de transformación	10
Comienzos de la educación especial.....	10
Hacia un modelo de Integración escolar.....	11
Inclusión Educativa.....	12
2. La educación especial en Uruguay	13
3. Reconocimiento de la discapacidad y las formas de entender a la misma	16
Hacia un nuevo modelo social de la discapacidad.....	16
Discapacidad intelectual desde un modelo multidimensional.....	20
4. Construcción de subjetividad social en torno a las personas con discapacidad intelectual desde una perspectiva histórico-cultural.....	25
5. Implicancias de la educación especial en la formación del autoconcepto.....	33
Reflexiones finales	38
Referencias bibliográficas	42

Resumen

Los distintos modelos de discapacidad han ido determinando las formas de entender y reconocer a la misma, siendo de gran relevancia respecto al posicionamiento que toma tanto la sociedad, como las personas con discapacidad. Estos posicionamientos han ido determinando a lo largo del tiempo nuestras prácticas educativas, prácticas que a nivel general segregan y excluyen a las personas con discapacidad de los espacios comunes, etiquetando y discriminando a las mismas. Aquel niño que no responde a los tiempos de la escuela común, es derivado a escuela especial, construyendo sobre los mismos una discapacidad intelectual; por lo que es de suma relevancia trabajar desde un modelo de inclusión entendiendo a la discapacidad desde un modelo social. Desde una perspectiva histórico-cultural, González Rey nos permite dar cuenta de la importancia de la subjetividad social en torno a las personas con discapacidad intelectual para la generación de su autoconcepto, ya que se entiende que tanto los factores biológicos, sociales, históricos, culturales y psicológicos están involucrados en la generación del autoconcepto. A partir de esto, es que en la presente monografía, se intenta dar cuenta de cómo podría influir la educación especial en la generación del autoconcepto en las personas con discapacidad intelectual y habilitar a poder repensar nuestras prácticas educativas actuales.

Palabras claves: discapacidad intelectual, educación especial, autoconcepto.

Introducción

La presente monografía se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. El interés por la temática seleccionada surge a partir de la experiencia en la práctica de graduación efectuada en Facultad de Psicología, “Abordajes en la Discapacidad”. En el curso de esta se realizó la atención de varios usuarios, en su mayoría niños y adolescentes que, al no responder a los tiempos de la escuela común, son derivados a escuelas especiales. Muchos de los usuarios que llegaban al centro, se presentaban como personas “discapacitadas”; en su decir al igual que en el de los familiares o tutores que los acompañaban, eran personas con discapacidad intelectual que necesitaban un certificado para presentar ante el Banco de Previsión Social y de esta forma obtener la pensión por discapacidad.

No existía para ellos, ni para sus familiares cercanos la posibilidad de proyectarse a futuro formándose académicamente o trabajando, ya que consideraban que no tenían posibilidades por su “condición”, “no pueden”, “no saben” “hay cosas que no pueden aprender por su discapacidad”, siendo sus mayores limitaciones las formas en que sus entornos y ellos mismos se ven.

Estas formas de reconocerse, de pensarse, estaban tan naturalizadas e impregnadas que eran difíciles de deconstruir. A partir de estas experiencias, es que surge el interés por volver a pensar el sujeto de la educación especial. Surgiendo como interrogante ¿qué autoconcepto generan los niños que concurren a estas escuelas?

La educación especial, ha sufrido grandes transformaciones respecto a las formas de entender a la discapacidad, ésta ha determinado los distintos paradigmas o modelos desde los cuales se han llevado a cabo las prácticas educativas.

En Uruguay, según datos proporcionados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), 13.449 niños con discapacidad están matriculados en centros de educación pública, el 57 % de ellos concurren a escuelas especiales y un 43% a escuelas comunes. (Da Rosa y Mas. 2013). Estos datos revelan cómo en la actualidad siguen operando modelos de segregación y nos permite cuestionar sobre nuestras prácticas educativas actuales abriendo camino a poder repensar al sujeto de la educación y cuestionarnos respecto a la generación del autoconcepto en las personas con discapacidad que concurren a escuelas especiales.

La presente monografía se organiza en 5 apartados, en el primero de ellos se trabaja respecto a las transformaciones que ha ido sufriendo a lo largo del tiempo la educación especial. Desde un panorama más general, se intenta dar cuenta de los cambios de perspectivas respecto a la educación especial, cambios que como se ha mencionado han sido productos de las formas de entender a la discapacidad.

En sus comienzos, la educación especial surge en respuesta a aquellos niños que eran considerados deficientes o anormales por no responder a los cánones esperados. Desde un enfoque médico- rehabilitador, se pretende que el niño se recupere para aportar a la sociedad o de lo contrario permanecer en dichas instituciones segregados y excluidos de los demás ámbitos.

Hacia los años sesenta, se conforman diversos movimientos que permiten cuestionar estas formas, hasta entonces, de entender a la educación especial, abriendo camino a un nuevo modelo integrador. (Marchesi, 2014). A partir de éste, surgen dos nuevos conceptos, el de necesidades educativas especiales y el de integración. Ambos han sido fuertemente criticados por Ainscow y Twedde (1998) por su enfoque centrado en la persona, entendiendo que no es el alumno quien debe adaptarse a la escuela, sino ésta al alumno.

Por consiguiente, se conforma un nuevo movimiento social con el principio de “Educación para todos” promulgado por la Declaración de los Derechos Humanos, (ONU 1948) y por la Convención de los Derechos del Niño (1989). El enfoque ya no está en el alumno, sino en la escuela misma. Es la institución la que debe asegurar una educación de calidad para todos, sin distinción alguna, aceptando y respetando la diversidad.

En un segundo apartado el enfoque es respecto a los procesos de transformación de la educación especial en Uruguay. En nuestro país se viene trabajando a favor de una educación inclusiva, pero a pesar de los esfuerzos realizados siguen vigentes en la práctica los modelos de segregación y exclusión, así como el de integración escolar en el que el niño debe adaptarse a la institución.

Al hablar de escuelas comunes y escuelas especiales, ya se está dando cuenta de alguna manera de estos modelos coexistentes aún a la fecha.

No obstante, desde el año 2006 mediante la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008 por la Ley N°18.418 y en conjunto con la Ley N. °18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad, se reconoce desde el Estado Uruguayo a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, conformándose un marco normativo e institucional que permitió dar visibilidad a esta temática.

Desde este marco normativo, se entiende que la educación especial es una modalidad que permite favorecer el aprendizaje de los niños y adolescentes, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y “de una Escuela con todos, para todos y cada uno”, lo cual es discutible respecto a las prácticas llevadas a cabo.

Por dicho motivo, es que en 2015 el Comité de Derechos del Niño, observó al Estado Uruguayo por la ausencia de un enfoque de educación inclusiva y lo instó a tomar medidas para su desarrollo. (Álvarez, Burjel y Cuozzi. 2018)

Desde un tercer apartado, se aborda la temática de discapacidad, centrada principalmente desde el modelo social, a partir del cual se genera un cambio de visión., entendiéndose que el funcionamiento individual de la persona va a depender en gran medida del contexto social.

Se parte de un enfoque bio-psico-social, que está íntimamente relacionado con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos. Entendiéndose que la discapacidad es una construcción social; es la sociedad misma la que limita e impide a través de diferentes barreras que las personas con discapacidad sean incluidas en los diferentes ámbitos.

Dentro del mismo apartado, se desarrolla el concepto de discapacidad intelectual (DI), concepto que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo; se pasa de denominaciones como imbecil, retrasado mental a discapacidad intelectual. Estos cambios se dan dentro de un contexto de un paradigma de discapacidad emergente, una nueva forma de pensar la DI desde una perspectiva socio ecológica y un modelo multidimensional del funcionamiento humano.

En un cuarto apartado se trabaja sobre la producción social de la subjetividad en torno a las personas con discapacidad intelectual, entendiéndose que lo social es de gran influencia, no sólo en lo que respecta al aprendizaje, sino también en la constitución de la identidad de estas personas.

Desde los aportes de la teoría histórico-cultural realizada por González Rey, se intenta dar cuenta de la relevancia de la subjetividad social en torno a las personas con discapacidad intelectual, dando cuenta de los distintos “constructos sociales” que hay sobre las mismas y

cómo estas influyen en la percepción de sí mismos, destacándose que el aprendizaje escolar como proceso de subjetividad es irreductible a las habilidades y los procesos intelectuales.

Vygotski, (1995, 1996) en su teoría del desarrollo, desde el concepto de “Zona Desarrollo Próximo”, destaca la relevancia de la dimensión social; remarcando la importancia del “otro” como instrumento que se suma a aquellos que dispone el alumno para aprender.

Para González Rey, Mitjáns y Bezerra (2003),

El propio concepto de “zona de desarrollo próximo”, propuesto por Vygotsky, sólo tiene valor como estímulo de nuevos aprendizajes cuando el otro que interactúa con el niño tiene un valor emocional para él, y cuando esta relación contribuye con la integración del niño al espacio de la sala de aula. (p. 265).

Siguiendo con los planteos del mismo autor, tanto el afecto como la comunicación, son esenciales para que un niño pueda superar sus dificultades de aprendizaje; es imposible que se dé un aprendizaje si no se desarrollan los recursos subjetivos que le permitan al niño concentrarse y desear aprender. La subjetividad, se hace presente en cada momento de la vida, nunca es una entidad congelada para clasificar a las personas. (González Rey, 2003)

Teniendo en cuenta estos aportes, es que considero necesario poder repensar al sujeto de la educación y cuestionarnos nuestras prácticas educativas, siendo pertinente a su vez, el lugar desde el cual nos posicionamos para entender la discapacidad, ya que estos posicionamientos van a determinar las oportunidades y servicios para las personas con discapacidad, generando expectativas de vida (Saad, 2011), lo cual se entiende es de gran relevancia para la constitución del autoconcepto.

Como sostiene Ayerra (2013), el autoconcepto es un aspecto trascendental en la vida de una persona; a partir del mismo se va a ir moldeando constantemente la personalidad de

cada sujeto, lo cual es de suma importancia para el desarrollo de la misma en los diferentes aspectos de la vida.

Teniendo en cuenta la relevancia de la generación del autoconcepto, es que se desarrolla en el último apartado del trabajo, las implicancias que podría tener el sistema educativo en nuestro país en el autoconcepto de las personas con discapacidad intelectual.

En Uruguay, si bien se han producido cambios importantes en cuanto a las formas de entender a la discapacidad y se han desarrollado nuevos lineamientos que han permitido deconstruir muchos de los preconceptos establecidos, siguen vigentes prácticas que segregan y desvalorizan en ciertos niveles a las personas con discapacidad intelectual.

Poder pensar respecto a las subjetividades que se construyen a partir de los servicios educativos que se brindan, es una forma de poder generar cambios significativos que contribuyan a una verdadera inclusión, aceptando las diferencias y aprendiendo en conjunto a generar nuevos pensamientos y espacios en los que puedan participar todos los individuos de una sociedad, sin distinción alguna.

Si bien en el presente trabajo no se brinda una respuesta concreta a la interrogante que surge inicialmente, entre otras cosas debido a que no hemos encontrado estudios sobre el autoconcepto de los niños con discapacidad intelectual que concurren a escuelas especiales, considero contribuye a reflexionar sobre la importancia del mismo para el desarrollo integral de la persona.

1. La Educación especial y sus procesos de transformación

Comienzos de la educación especial

Como sostiene De la Vega (2010), la educación especial, surge como respuesta a las preocupaciones que desde la educación pública se tenía respecto a los atrasados escolares, los deficientes, los niños débiles, a quienes consideraban anormales.

En sus comienzos, es vinculada a un modelo médico rehabilitador de abordaje de la discapacidad, enfocada en el déficit de la persona, esperando que la misma recupere su funcionalidad para aportar a su comunidad de pertenencia, o por el contrario permanecer en instituciones especiales. (Palacios, 2008; Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo [IIDI] y UNICEF, 2013; Sívori, 2002; Instituto Interamericano del Niño [IIN], 2001).

Desde este modelo y en el contexto educativo, siguiendo con diferentes criterios normativos, se excluye de las aulas regulares a aquellos alumnos que no cumplan con estos cánones esperados, dando lugar a prácticas que consisten en agrupar a alumnos con deficiencias similares para que otros especialistas brinden una enseñanza acorde a las características de estos. (Muntaner Guasp, 2010; Aguilar Montoya, 2004). Surge así la educación especial como herramienta para compensar las deficiencias del niño a través de programas o servicios diferenciados (Arnaiz Sánchez, 2000; Blanco, 1999).

En su momento esto significó reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación, dándose un gran avance y mejora en la situación de estas, pero no deja de ser un modelo centrado en prácticas de tipo rehabilitadoras que segregan y excluyen, sin considerar el desarrollo social de la persona. (Aznar y González, 2008; Muntaner Guasp, 2010; Aguilar Montoya, 2004; Verdugo, 2003)

Hacia un modelo de Integración escolar

Como planteaba Kuhn, (2006), todo paradigma o modelo que entra en crisis, es debido a que su esquema-teórico-conceptual vigente ya no da respuesta o logra explicar diferentes fenómenos. De esta forma se comienza a generar una transición del paradigma en crisis a otro nuevo que genera nuevos significados, a partir de los cuales se va a reformular el campo temático junto con sus métodos y aplicaciones. En este caso, a partir de la década de los setenta, impulsados por movimientos sociales diversos, se “conforma una nueva manera de entender a la discapacidad desde una perspectiva educativa”. (Marchessi, et.al 2014, p.27)

Esto abre camino en el área de la educación, a un nuevo enfoque basado en las necesidades educativas especiales de los alumnos, ligado estrechamente a un nuevo modelo de integración, impulsando cambios en la concepción de lo que tiene que ver con el currículo, la organización de los centros, la formación de los profesores y también en lo referido a los procesos de instrucción en el aula regular.

Esta nueva definición, de necesidades educativas especiales afecta a un continuo de alumnos con ciertas dificultades o limitaciones que pueden presentar durante el proceso educativo, de forma temporal o permanente debido al desajuste entre sus características y las medidas organizativas curriculares, siendo necesario para esto recursos educativos especiales. (Montoya, 2004; Marchesi, et. al 2014) Se comienza a dar relevancia al desarrollo social del niño, entendiendo que a través de la integración se producen relaciones interpersonales e intrapersonales que le permiten construir y adquirir nuevas herramientas.

Ambos conceptos, tanto el de integración como el de necesidades educativas especiales, no han estado exentos de críticas. Ainscow y Tweddle, (1988) sostienen que hablar de necesidades educativas especiales, es otra forma de etiquetado, de discriminación y que en su lugar se deben buscar las formas de reconocer la individualidad de cada alumno, ya

que todos pueden experimentar dificultades en el aprendizaje y todos pueden también experimentar éxitos. (Citado en Marchesi, et. al. 2014). Respecto a la integración, se considera que suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente y prácticamente sin cambios de la escuela; las medidas que se toman son estrategias pedagógicas particulares, ya sean docentes de apoyo o adaptaciones curriculares, siendo el estudiante quien debe ajustarse a las demandas del sistema educativo y al currículo ordinario único e inflexible (Ainscow citado en Aguilar Montoya, 2004).

Inclusión Educativa

Es uno de los pilares fundamentales de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por aclamación por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en Junio de 1994 (UNESCO, 1994). Como sostiene Blanco Guijarro (2011), la educación es un derecho que se encuentra presente en la legislación de los países del mundo y se puede observar una tendencia en auge por garantizarlo en los grupos sociales en situación de mayor vulnerabilidad.

El foco ya no está en el alumno sino más bien en la escuela misma; ya no es el alumno quien debe adaptarse al funcionamiento del centro, sino la escuela quien debe garantizar una educación de calidad para todos y realizar los cambios necesarios para poder cumplir con este compromiso. Desde este principio de “Educación para todos”, promulgado desde la Declaración de los Derechos Humanos por la ONU en 1948 y por la Convención de los Derechos del Niño (1989) se reconoce el derecho de las personas, sin distinción alguna y en igualdad de oportunidades a la educación, en contextos lo menos restrictivos posibles, esto

quiere decir en el marco de la escuela ordinaria. (Mogollón y Falla 2014; Aguilar Montoya, 2004)

Como sostiene Viera, (2012) desde este modelo se comienza a hablar de “barreras mentales”, “prejuicios” e “ideologías”, surgiendo nuevas concepciones que están por fuera de la condición de discapacidad de los alumnos. Se abre espacio a la diversidad, construyendo caminos para la transformación del pensamiento y de las prácticas educativas aceptando las diferencias, porque como sostiene Marchesi, Coll y Palacios (2014), compartir los espacios comunes, nos permite crecer viendo las diferencias, aceptarlas y aprender a trabajar con un otro diferente.

2. La educación especial en Uruguay

Como se expuso anteriormente, las formas de entender a la discapacidad han conducido a distintas prácticas educativas y nuestro país no ha estado exento a esto.

En Uruguay la relación educación- discapacidad está de alguna manera relacionada con el resto de las sociedades occidentales, en las cuales se han dado los diferentes modelos de educación; educación segregadora, educación integradora y el reto actual al cual se apunta, educación inclusiva.

Nuestro país, desde 1887, se caracteriza en el campo educativo por una escuela pública, laica y obligatoria.

“La educación es lo que nos falta- decía entonces Varela; pero la educación difundida en todas las clases sociales, iluminando la conciencia oscurecida del pueblo y preparando al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano...”) (citado por Bralich, 1987 p.55)

Desde esta reforma, surgen los centros educativos denominados escuelas, que a través de su rol disciplinador tiende a homogeneizar a su población pretendiendo que todos sean tratados por igual y que los métodos de enseñanza aprendizaje sean iguales.

En este intento homogeneizador, surge la preocupación por aquellos niños considerados diferentes, que se desvían de lo que se considera “normal”, surgiendo así las escuelas comunes y las escuelas especiales, denominaciones que como sostiene Murillo citando a Foucault, cumplen funciones de demarcación social, y “... no solo aparecen como constituidos socialmente a través de la historia, sino que han sido constituyentes de los social, en tanto tienden a establecer líneas divisorias al interior de las relaciones sociales” (Murillo, 1996 p.201)

De acuerdo con este planteo y siguiendo con el mismo autor, aquel niño sordo, ciego, con discapacidad intelectual, constituye una “clase especial”, no solo en la escuela, sino en la vida, ya que es estigmatizado a través de la civilizada salida de la escuela especial, construido como el diferente, el “otro”, contracara de lo social y a su vez sostenedor de la identidad de una sociedad.

En nuestro país, la atención educativa de las personas con discapacidad tradicionalmente ha estado relegada a las escuelas especiales. Según, Da Rosa y Mas en el año 2013, en Uruguay 13.449 niños con discapacidad asisten a centros de educación pública, el 57% de ellos están matriculados en escuela especial y el 43% en escuelas comunes. Esto da cuenta de que a pesar de que Uruguay ratificó e incorpora en su legislación muchas de las conferencias, convenciones y declaraciones impulsadas por la ONU, UNICEF y UNESCO, comprometiéndose a garantizar el acceso a la educación de calidad a todas las personas en situación de discapacidad, siguen vigentes, coexisten y se superponen los modelos que se mencionaron anteriormente. (Bagnato, González y Córdoba, 2017).

De acuerdo con Viera y Zeballos (2014), desde 1985 se ha venido trabajando desde un proceso de inclusión para revertir esta situación. Actualmente desde el marco normativo vigente, la Convención de Derechos para las Personas con Discapacidad (CDPD) ratificada en 2008, la Ley General de Educación (18.437) y la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (18.651), el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) entiende a la educación especial como:

Una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno.

Dentro de las modalidades de intervención educativa cuenta con Aulas en Escuelas Comunes con inclusión en los grupos de educación común (para alumnos con discapacidad visual, motriz, retos múltiples y personas sordas).

1. Maestros de apoyo en Escuela Común.
2. Escolaridad compartida o doble escolaridad en escuela Común y Especial.
3. Apoyo en Escuela Especial.
4. Pasantías en Escuelas Especiales.
5. Aulas y maestros hospitalarios (con asistencia a domicilio cuando se requiere). (CEIP)

De acuerdo con Da Rosa y Mas, (2013) a través de las modalidades 3, 4 y 5 el riesgo ha sido y es actualmente la segregación. Esto, entre otras cosas da cuenta de que a pesar de los esfuerzos, y los cambios que se han venido impulsando, la escuela especial no deja de ser un

centro que permite sí la inserción educativa de algunos alumnos, pero que mantiene vigentes modelos de segregación. Por un lado los niños con discapacidad concurren a escuelas especiales, por otro lado los niños que pueden responder a los tiempos de la institución, concurren a escuelas comunes.

Siguiendo con la misma autora el derecho a la educación inclusiva no se satisface con garantizar el derecho fundamental de acceder al sistema educativo, sino que se deben adoptar medidas que posibiliten la efectiva educación de niños con discapacidad en escuelas regulares junto a sus pares sin discapacidad.

3. Reconocimiento de la discapacidad y las formas de entender a la misma

Hacia un nuevo modelo social de la discapacidad

En Uruguay, el abordaje de la discapacidad ha cobrado gran relevancia, ocupando actualmente un espacio importante en el contexto social con respaldo en políticas legislativas y en las políticas públicas. (Ministerio de Desarrollo Social [MIDES] y PRONADIS, 2014).

Mediante la aprobación en el año 2006 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ratificada en 2008 por la Ley. N° 18.418) y en conjunto con la Ley N. °18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad, se conforma un marco normativo e institucional que permitió dar visibilidad a esta temática. Se establece así, un sistema de protección integral para las personas con discapacidad, procurando asegurar su atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica y social; económica, profesional y con cobertura de seguridad social. (Da Rosa y Mas. 2013).

Desde la Ley N°18.651, se establece:

Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o

mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral. (Poder Legislativo, 2010 p.1. Art. 2)

Se comienza así, a entender a la discapacidad como una condición humana; como sostiene Egea y Sarabia (2001), la discapacidad es un hecho presente e inherente a la persona, en consecuencia parte de la diversidad que la caracteriza, es una condición en donde se ponen de manifiesto diversos aspectos, tanto psicológicos, sociales, culturales como históricos. Por dicho motivo, es importante poder visualizar el proceso de deconstrucción socio-cultural, en donde la producción de subjetividad, es decir la mirada del otro, juega un papel fundamental. (Zeballos, 2015).

La discapacidad comienza a ser entendida a su vez, como producto de una relación social, debido a que una limitación funcional humana, para ser considerada discapacidad debe ser sancionada por la sociedad. “La discapacidad y la minusvalía sólo se evidencia cuando se activan los mecanismos y factores que las producen” (Aznar y González, 2008, p.19).

En esta línea, La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001), es el marco de referencia más utilizado a nivel mundial, que evidencia la compleja interrelación entre los factores involucrados en la discapacidad (OEA, IIN, 2001). Desde esta clasificación, se plantea un enfoque bio-psico-social que toma en cuenta a la persona, al contexto y al momento vital de la misma, en donde el término enfermedad es desplazado por el de estado de salud; con el cometido de generar un lenguaje más unificado que sirva como referencia para describir la salud y los estados relacionados con ella.

El constructo actual de discapacidad refleja un cambio de visión y acentúa la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual en un contexto social que

representa una desventaja sustancial para la persona. De esta forma, si bien la discapacidad tiene su origen en una condición de salud que da lugar a un déficit en el cuerpo y estructuras corporales, implica limitaciones en la actividad y restricciones en la participación en función de factores personales y ambientales (Schalock, Luckasson y Shogren, 2007). Si bien estos nuevos planteamientos respecto a la discapacidad incorporan nuevas dimensiones como la participación y el contexto, sus correlatos están asociados siempre a las limitaciones, a la “falta” de algo. Concepciones presentes en los modelos de la discapacidad que se fueron dando en el transcurso del tiempo, los cuales han determinado no sólo las formas de entender a la discapacidad, sino también las distintas prácticas llevadas a cabo en atención a las mismas.

Repasando brevemente los planteos de Palacios (2008), en un primer modelo el de “prescindencia”, se considera a las personas con discapacidad como inferiores, carentes de algo, se asocian siempre a la invalidez y son objetos de pena. Desde el modelo “médico-biológico” o “rehabilitador”, el problema se centra en el individuo, en su “deficiencia”; la cual se concibe como el mayor obstáculo de la persona para su inserción efectiva en la vida social, persona a la cual hay que rehabilitar para que pueda incluirse en los diferentes ámbitos de la vida. Por último, un tercer modelo al cual refiere la autora, es el modelo social, desde el cual se reivindica la autonomía personal, rechaza la segregación e institucionalización, promoviendo el ejercicio de los derechos de igual modo en sujetos con y sin discapacidad. Entendiendo que la sociedad es la que debe estar pensada y diseñada para brindar las mismas oportunidades y atender las necesidades de todos sin distinción alguna.

La autora Vallejo (2005) concibe a la discapacidad como

(...) una producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad

biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. (p.7)

Desde este modelo social, se entiende que la discapacidad es constitutiva de la diversidad humana, siendo el medio a través de las distintas barreras (arquitectónicas, comunicacionales, actitudinales, ideológicas) el que genera limitaciones en la persona.

Como se ha expresado en el eje anterior, estos modelos de la discapacidad descritos no han sido lineales, si bien se pueden ubicar sus comienzos en determinados momentos, esto no significa que el comienzo de uno haya desplazado al anterior; sino que por el contrario existe una convivencia constante entre ellos. Esto lleva a que actualmente sigan operando constructos a partir de los cuales se suele diferenciar a los que no se ajustan a un patrón determinado, clasificando y etiquetando no solo a través de las palabras, sino también de las prácticas llevadas a cabo, lo cual se contrapone de alguna manera a los avances a nivel de políticas públicas y legislativas que han ido surgiendo en nuestro país.

Tal es el caso de la educación en Uruguay, como se ha mencionado en nuestro país se viene trabajando en pro de la inclusión educativa, pero siguen vigentes prácticas que segregan y excluyen; por un lado, están las escuelas comunes y por otro las escuelas especiales. Estas últimas a su vez se subdividen en atención a los niños que poseen discapacidades, siendo los niños con discapacidad intelectual el mayor número matriculado en escuelas especiales. Según datos aportados por la Administración Nacional de Educación Pública en 2012, la gran mayoría de los niños matriculados en escuelas especiales, tienen algún tipo de discapacidad intelectual, un 93% en Montevideo y un 97% en el interior. (Da Rosa y Mas. 2013)

Los cambios que hemos mencionado se han ido dando a lo largo del tiempo respecto a las formas de entender a la discapacidad, han repercutido a su vez sobre las concepciones respecto a la discapacidad intelectual.

De acuerdo con Foucault (1998), la emergencia de un determinado saber en una época determinada surge a partir de la subjetividad social, desde los singulares modos de hacer, pensar y sentir de cada sociedad en un momento histórico determinado.

Estas transformaciones conceptuales han sido influenciadas por las opiniones de la sociedad, pero también por el estado de los conocimientos sobre la discapacidad y sus síndromes.

Discapacidad intelectual desde un modelo multidimensional

El concepto de discapacidad intelectual ha ido evolucionando a través del tiempo, enfatizando una perspectiva ecológica que se centra en la interacción de la persona con su entorno.

En la década del 90, se utilizaba el término de retraso mental, entendiendo a la discapacidad como un defecto en la persona. Hacia el año 2002, la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), plantea una nueva definición:

“Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson y cols., 2002, p.8 citado en Verdugo, 2003)

Desde esta nueva definición, como sostiene Verdugo (2003), se propone un nuevo modelo multidimensional para entender lo que hasta ese entonces se le llamaba retardo mental, abarcando aspectos diferentes de la persona y el ambiente, con el fin de mejorar los

apoyos que permitan un mejor funcionamiento individual. Esto trae aparejado un cambio de paradigma que se aleja de las definiciones basadas en los resultados de las mediciones de los test de inteligencia para llegar al diagnóstico del retraso mental.

Se introducen nuevas dimensiones como la de Participación, Interacciones y Roles Sociales, Conducta adaptativa, Habilidades intelectuales, Salud (salud física, mental, etiología) y Contexto. El proceso de evaluación se centra tanto en las limitaciones del individuo como en sus capacidades en cada una de las dimensiones ya indicadas, para determinar qué tipos de apoyos necesita la persona para un mejor funcionamiento individual.

Este enfoque se relaciona directamente con una perspectiva de “Planificación Centrada en la Persona” (PCP) y como sostiene Verdugo (2003), la profundización en este paradigma es esencial para la educación inclusiva; porque la discapacidad intelectual no es algo que uno tiene o uno es, sino un estado de funcionamiento que incluye los contextos donde las personas funcionan e interactúan.

En este nuevo paradigma, aparece como elemento clave el paradigma de apoyos, reflejando cambios significativos desde un enfoque que se centra en el crecimiento y en la autonomía personal con la finalidad de mejorar la calidad de vida; orientando a su vez, prácticas de intervención a favor de las personas con discapacidad. (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010; Luckasson et al., 2002).

Según Vega (2011) este paradigma ha tenido dos grandes impactos respecto a los programas educativos y de habilitación; por un lado los apoyos de una persona se están empleando para la planificación de servicios y sistemas y por otro lado a través de PCP se ha contribuido a un crecimiento personal y de desarrollo.

Hacia el año 2010, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, antes AAMR) plantea un cambio de terminología, se entiende que el término retardo mental, tiene un carácter peyorativo y que el de discapacidad intelectual (DI) es menos ofensivo. A su vez, la DI da cuenta del constructo socio ecológico de la discapacidad y se adapta a las prácticas profesionales que se llevan a cabo en la actualidad, basadas en conductas funcionales y factores contextuales. (Schalock y Verdugo, 2010).

En la 11ª edición de la AAIDD (2010), se define a la DI como:

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en la conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (Schalock, et al., 2010).

Desde esta definición, para su diagnóstico se plantean 5 premisas fundamentales:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
 2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
 3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
 4. Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
 5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo período, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará.
- (Schalock, et al., 2010)

Estas nuevas concepciones y formas de entender a la DI, han ido abandonando constructos del modelo del déficit, apostando a la autodeterminación de la persona para una mayor calidad de vida, centrándose en un enfoque de competencias y fortalezas que reconoce que las personas con discapacidad pueden asumir un mayor protagonismo en su vida, reconociendo a las mismas como sujetos y no como objeto.

Como sostiene Foucault (2002), no existe un pensamiento que esté “libre” de condicionamientos histórico-culturales y por eso siempre se piensa en forma constreñida al pensamiento de la época y de un lenguaje determinado.

Actualmente se trabaja y se apuesta para alcanzar un lenguaje unificado respecto a la discapacidad, buscando que la sociedad se transforme en un lugar donde todos los individuos puedan desarrollar y potenciar sus capacidades con total libertad, más allá de si existe o no una discapacidad; pero es sabido que es un proceso lento que implica des construir prácticas, pensamientos, juicios y prejuicios que se tienen a nivel individual y social.

En la actualidad, a pesar de estos nuevos paradigmas emergentes, siguen imperantes las valoraciones psicométricas como la Escala Wechsler (WISC IV) a través de la cual, por medio de los resultados obtenidos en la misma, se diagnostica el tipo de discapacidad intelectual que presenta la persona. A nivel general, las clasificaciones psiquiátricas describen 4 niveles de gravedad en la DI:

Profunda: en la misma el Coeficiente Intelectual (CI), está por debajo de los 20 puntos. Los individuos con este nivel de discapacidad no pueden cuidar de sí mismos, no tienen desarrollado el lenguaje y su capacidad para expresar emociones es limitada.

Grave: en estos casos el CI está entre 20 y 34, representando un 3 % o 4% aproximadamente de todos los casos. Todos los aspectos del desarrollo están retrasados, presentando dificultades para pronunciar palabras y un vocabulario muy limitado.

Moderada: el CI se encuentra entre 35-50; representando un 12% de todos los casos. Las personas con este nivel de DI, son lentas en alcanzar los hitos del desarrollo intelectual, su capacidad para aprender y pensar están disminuidas, pero son capaces de comunicarse y cuidar de sí mismas con algún tipo de apoyo.

Leve: el CI suele estar entre el 50 y 60, representando aproximadamente el 80% de todos los casos. El desarrollo durante los primeros años es más lento que en niños de la misma edad. Son capaces de comunicarse y aprender habilidades básicas, su capacidad de usar conceptos abstractos, analizar y sintetizar está afectada, pero de todas formas aprenden a leer, a realizar cálculos, etc. a un nivel menor y con los apoyos necesarios. (Ke, X y Liu, J 2017).

Como sostiene Verdugo et al (2008), esta ha sido una forma de clasificar tradicionalmente a las personas con discapacidad intelectual, en base a las puntuaciones de CI y teniendo en cuenta sólo la dimensión de Funcionamiento Intelectual; pero es pertinente tener presente las nuevas dimensiones que hoy en día se reconocen como el entorno, la conducta adaptativa, el contexto o los roles sociales.

El diagnóstico de discapacidad intelectual o retardo mental leve suele estar fuertemente asociado con los contextos de pobreza, en donde hay factores que se encuentran potenciados como la malnutrición fetal, el parto prematuro, intoxicaciones, infecciones, traumatismos, etc. (Pichot, 1995).

En Uruguay, en el año 2009 se lleva a cabo un estudio por parte del MIDES, PRONADIS y la Red Temática de la Discapacidad de la UdelaR, con datos preliminares de

508 hogares de familias en contexto de extrema pobreza, las cuales declararon tener algún familiar con discapacidad. Según los datos recabados en este estudio, el 59% presentan discapacidad mental, un 49% discapacidad intelectual, 13% psíquicas y 38% ambas.

(Moreira, SD)

Siguiendo con la misma autora, estos datos nos permiten dar cuenta que,

El perfil social de la DI nos ubica en el centro de un debate teórico con consecuencias de gran importancia para la educación: la generación de categorías diagnósticas en la que los sectores socialmente vulnerados están sobre representados, y, como resultado de aplicación de la categoría, la exclusión de sujetos de sectores de escolarización común. (Moreira, S.D p.3-4).

4. Construcción de subjetividad social en torno a las personas con discapacidad intelectual desde una perspectiva histórico-cultural

Desde la Facultad de Psicología, se brinda un servicio de atención a las personas con discapacidad, donde el motivo de consulta como sostiene Bagnato (2010) no depende de una problemática psicológica, sino más bien que están determinadas por las limitaciones que el mismo medio impone y terminan repercutiendo en la percepción de fracaso, en sentimientos de frustración y en el peor de los casos la naturalización de lo que sucede.

Estos procesos de sentidos y de significados que aparecen y se organizan de diferentes formas y a su vez en diferentes niveles en el sujeto y en su personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que la persona participa, son características de lo que González Rey (1999) llama la subjetividad.

González Rey es quien desarrolla una teoría de la subjetividad dentro de una perspectiva histórico cultural, que intenta comprender, por un lado, lo psicológico humano

como procesos de sentido y significado que apuntan a la multidimensionalidad y a la complejidad de la constitución psicológica y por otro lado, el modo en que la categoría subjetividad articula lo individual y lo social. (Mitjás, 2009)

Siguiendo con la misma autora, el concepto de sentidos subjetivos expresa las diferentes formas de la realidad en complejas unidades simbólico-emocionales, en las cuales la historia del sujeto y de los contextos sociales son momentos esenciales de su constitución. Estos sentidos subjetivos caracterizan a su vez las diferentes relaciones que se dan en diferentes espacios de la vida social de cada persona.

González Rey, (1993) define la subjetividad social, como un “(...) sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales), que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose de forma diferencial en las distintas instituciones, grupos, y formaciones de una sociedad concreta” (p. 156-166).

Es decir, que la subjetividad social es la forma en la que se integran los sentidos y configuraciones subjetivas de diversos espacios sociales, a partir de los cuales se forma un sistema en el cual, lo que ocurre en cada espacio social, está determinado por producciones subjetivas de otros espacios sociales y esto a su vez repercute también en la construcción de subjetividad individual, es decir la percepción de uno mismo.

El mundo social del cual formamos parte, tiene una historia donde los procesos humanos han sido construidos histórica y culturalmente. Como sostiene Giorgi (2003), las coordenadas época, cultura y lugar social son centrales en el abordaje de la subjetividad humana.

En cada tiempo y lugar determinado por una cultura socio histórica, existen diferentes constructos sociales que van a ir variando paulatinamente dependiendo de creencias, ideas y posturas que imparte la sociedad.

Desde la teoría de González Rey (2008) las representaciones sociales son una construcción humana y constituyen una de las “materias primas” esenciales de la cultura, pasando a ser objetivadas en múltiples códigos, normas, valores, etc. en que la cultura se expresa y se constituye en el “mundo” de quienes viven en ella.

Entiende que las representaciones sociales constituyen un campo simbólico dominante de la vida social, con base en la cual se instituyen diferentes procesos de organización social y de socialización, lo cual va a configurar sentidos subjetivos que se organizan de forma diferenciada en la subjetividad individual, a través de las relaciones entre las personas. A su vez, la subjetividad diferenciada de los sujetos que comparten actividades mediadas por las representaciones sociales va a alimentar subjetivamente y de diversas formas las prácticas sociales compartidas en ese espacio. Agregando que la diferente emocionalidad con que los individuos se implican en sus relaciones dentro de los espacios de representaciones sociales en que se organizan sus prácticas cotidianas va a ser inseparable de los sentidos subjetivos en que se produzcan esas prácticas, influyendo esos sentidos de forma decisiva en el valor emocional de un campo de representación social.

Siguiendo con el mismo autor, “la cuestión no es ver la representación asociada a un determinado objeto, sino entender por qué ese objeto es vivido de esa forma en las relaciones sociales”. (González Rey, 2008, p.240)

Desde un contexto sociohistórico, las personas con discapacidad han sido rehenes de ciertas representaciones sociales en las cuales, se las han denominado como “personas

anormales”, “deficientes”, “niños débiles”, generando un “principio de normalidad”, donde aquel que escapaba al mismo es rechazado.

Como sostiene Foucault (2002) en todo momento socio- histórico, se generan dispositivos normalizadores, de poder que generan subjetividades en torno a lo que “es” tal o cual cosa; construyendo certezas o verdades incuestionables. De esta forma se cree que la persona con discapacidad intelectual “es” de determinada manera, que “puede” tal o cual cosa y que “no puede” tales otras.

Al decir de Builes y Vasco (2008):

Es en las interacciones sociales donde se ha fortalecido el concepto de normalidad y su binario anormalidad -desde la época de los encierros, según Foucault- lo que ha posibilitado que el adjetivo utilizado para nominar el déficit de una persona se sustantive y se utilice para designarla: ciego, sordo, retrasado mental entre otros.

Dicha denotación ha permitido que sobre esta población se asuma un edificio de significados y que colectivamente sobre ello haya, a nivel social, una representación que los limita y que ha hecho que éstos se encuentren en una “situación” de discapacidad. (p.12).

Al hablar de personas con discapacidad intelectual, se puede decir que desde un marco histórico, las experiencias de vidas de las mismas han girado en torno a un modelo médico-rehabilitador que se basa en diagnósticos y programas educativos segregados en escuelas y en aulas especiales. Estas experiencias son las que de alguna manera “se les permite vivir”, ya que no tienen la oportunidad de elegir otras opciones o propuestas por el simple hecho de que no existen o no están pensadas para que ello/as también formen parte.

De acuerdo con Verdugo et al (2003) los alumnos que forman parte de programas especiales son conscientes que los mismos a nivel social son menos valorados y esto no ayuda a su autoestima.

Según Bagnato (2010), por lo general, las personas con discapacidad intelectual que se encuentran en contextos de pobreza, una vez que finalizan la etapa escolar especial, se quedan en sus casas. Esto pudo ser vivenciado en lo personal, al formar parte de la práctica “Abordajes en la Discapacidad” en la Facultad de Psicología. En el servicio que se presta en esta institución, se atiende tanto a niños como adolescentes que concurren a escuelas especiales y al indagar sobre las expectativas a futuro de los mismos, nos encontrábamos con que la mayoría no se proyectaba a futuro y no tenían directamente expectativas para seguir formándose académica o laboralmente.

Considero pertinente a su vez, tener presente que en el entorno de estos niños y adolescentes, también se podía dar cuenta de la falta de expectativas hacia los mismos.

De acuerdo con Cantilo (2011), otro de los preconceptos de los cuales podemos dar cuenta a diario y que atraviesan la subjetividad social respecto a la discapacidad intelectual, es esa suerte de “infantilización”; lo cual lleva entre otras cosas a que se dificulte luego la asunción de un rol adulto.

Es común ver cómo las familias y la sociedad en general, ven a las personas con discapacidad intelectual como “niños chicos”, esto no sólo se ve reflejado a través del lenguaje diminutivo que generalmente se utiliza, sino también a partir de las actividades que se les restringen, de los temas que se evaden en presencia de los mismos, etc.

Berger y Luckman (2005), desde su teoría sostienen que la construcción de la identidad personal y social se adquiere mediante los procesos de socialización primarios y

secundarios dentro de los ambientes socioculturales. Podemos inferir entonces que la perspectiva de discapacidad que predomina en los entornos de aprendizaje y desarrollo es de gran influencia respecto a la construcción de identidad.

Si el entorno familiar, escolar y de la comunidad está dominado por un modelo de la discapacidad médico-rehabilitador, es más probable que las personas con discapacidad se vean a sí mismas como personas dependientes, presentando baja autodeterminación y con reducidas oportunidades de participación social. Por el contrario, si los entornos son ricos en oportunidades, y se entiende a la discapacidad como producto de una interrelación entre un déficit y las barreras sociales, siendo vista más como una cuestión de apoyos y ambientes inclusivos, es más probable que las personas se perciban a sí mismas como sujetos capaces de tomar sus propias decisiones, es decir auto determinarse. (Wehemeyer, 2009).

A nivel general, en nuestro país la derivación de niños de escuela común a escuelas especiales se concreta mediante valoraciones pedagógicas realizadas por los mismos docentes, otras veces existe un diagnóstico médico o la sugerencia desde la mirada de un profesional de la psicología. (Vitancurt, 2015).

De esta forma se podría decir, que la derivación en algunos casos se puede generar a partir de evaluaciones realizadas sobre las habilidades de aprendizaje en los niños construyéndose una serie de constructos alrededor y sobre estos niños, que van a influir directa o indirectamente en la percepción de sí mismo.

Distintas investigaciones (Coll y Miras, 1990; Dunn, 1973; Lily, 1970; Schunk, 1990) han comprobado que las diferentes expectativas, imágenes y representaciones que los maestros tienen sobre sus alumnos, muchas veces determinan el progreso y la consolidación de un perfil escolar y social. (Citado en Torres y Peluso, 2000)

A partir de esto y de acuerdo con Planel (2009), la escuela común se convierte muchas veces en el centro donde se detectan las dificultades de los niños, a partir de lo cual, se moviliza toda una maquinaria que lleva a la realización de un diagnóstico que determina cierta discapacidad conduciendo esto al ingreso en la escuela especial.

En este sentido, la teoría de la subjetividad propuesta por González Rey, entiendo es de gran aporte ya que considera al aprendizaje escolar como forma compleja de aprendizaje específicamente humano, como un proceso de la subjetividad que es irreductible a las habilidades y procesos intelectuales.

González Rey, fundamenta su teoría, principalmente en tres razones; en primer lugar, sostiene que el aprendizaje escolar no es un producto directo del nivel de desarrollo cognitivo o del nivel de motivación del alumno, sino que depende de esos, pero también de otros elementos complejos como los sentidos subjetivos que se generan en el propio proceso de aprendizaje y sentidos subjetivos que se dan por fuera de este proceso. En segundo lugar, considera al aprendizaje escolar como una función del sujeto, lo cual considera esencial para comprender el momento coyuntural e interactivo de la subjetividad individual. Por último, sostiene que en el aprendizaje escolar no sólo se expresa la subjetividad individual, sino también la subjetividad social, entendiendo que el aprendizaje escolar es un proceso social más específicamente relacional. (Mitjans, 2009)

“Aprender no es apenas un proceso intelectual, sino un proceso subjetivo que integra sentidos subjetivos muy diversos, que se activan y organizan en el curso de la experiencia de aprender” (González Rey, 2008.p.240)

Desde esta teoría, el aprendizaje se da tanto en contextos formales como informales, es un proceso en donde se ponen en juego las emociones, la imaginación, la creatividad y lo social, reconociendo al aprendiz como sujeto.

Vygostky (1995, 1996), desde su perspectiva de desarrollo, ya consideraba la dimensión social, siendo de gran influencia en las formas de entender y considerar el desarrollo de las funciones intelectuales. Desde su perspectiva, entendía que las funciones intelectuales, no se pueden reducir a un mero despliegue de las potencialidades biológicas, ya que existe una dimensión social que puede tener el mismo o incluso mayor peso que otros factores que son constituyentes para el desarrollo.

El contexto social tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa; entendiéndose por el mismo, el entorno social integro, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño. (Bodrova y Leong, 2004)

Desde el concepto de Zona Desarrollo Próximo (ZPD), que genera Vygotsky (2000) en su teoría, da cuenta de la naturaleza social del desarrollo cognitivo: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (p.13) Agregando luego, que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotski, 2000, p.136)

González Rey, Mitjans y Bezerra (2003), sostienen que el propio concepto de “zona de desarrollo próximo”, propuesto por Vygotsky, sólo tiene valor como estímulo de nuevos aprendizajes cuando el otro que interactúa con el niño tiene un valor emocional para él, y cuando esta relación contribuye con la integración del niño al espacio de la sala de aula” (p. 265)

Sostienen que los comportamientos de los niños en el aula representan siempre configuraciones subjetivas de una historia y de sus diversos contextos actuales, haciéndose presente la subjetividad en cada momento de la vida, por lo que la misma nunca representa una entidad congelada para clasificar a las personas.

“Es en el movimiento de los sentidos subjetivos en el curso de una experiencia, que otras configuraciones subjetivas, cuyas producciones llevaron a dificultades en el individuo, se transforman, modificándose cualitativamente y configurándose los sentidos subjetivos en el curso de esa experiencia”. Agregando que este es un proceso de desarrollo que no se reduce a la esfera intelectual, sino de cambios de estados psicológicos tan importantes como el miedo, la inseguridad y el sentimiento de exclusión. (González Rey, Mitjás y Bezerra, 2003, p.272)

Teniendo en cuenta estos aportes, y reconociéndose a la subjetividad en la educación, entiendo se podría avanzar en caminos alternativos que consideren al alumno como sujeto que aprende, generando nuevos sentidos subjetivos (no sólo en el ámbito educativo) que nos permitan deconstruir preconceptos establecidos. Reconocer la subjetividad en la educación, y entender que el aprendizaje no se reduce a la esfera intelectual nos permitiría entre otras cosas abandonar modelos de segregación, que etiquetan, clasifican y discriminan; sentando las bases para una verdadera inclusión educativa.

5. Implicancias de la educación especial en la formación del autoconcepto

“El autoconcepto es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; (...) el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad” (Hamachek 1981, citado en Peralta y Sánchez, 2003. p. 37)

Ayerra (2013), lo define como un conjunto de conocimientos de las distintas esferas, tanto física, emocional, social y académica que el sujeto posee de sí mismo a partir de las experiencias personales en relación a su contexto, siendo una variable importante de su personalidad.

Al decir de Clark, Clemen y Bean (2000), la aceptación de sí mismo, se va a ver reflejada en todas las actividades que la persona realice, tanto en el ámbito educativo, laboral o emocional. El autoconcepto es de gran relevancia en cuanto a la formación de la personalidad, éste va a determinar de una u otra forma la competencia social, el cómo se siente, cómo se valora, como aprende, cómo se relaciona un individuo con los demás y dependiendo en gran medida de esto, es que se van a dar experiencias de liderazgo o frustración.

Polo y López (2012), coinciden con Buscaglia (1990) al decir que el autoconcepto de las personas con discapacidad se desarrolla de la misma forma en que se desarrolla el autoconcepto de las personas sin discapacidad, pero al recibir frecuentemente influencias negativas, enfrentándose desde la infancia a rechazos sociales y a experiencias negativas que desvalorizan y frustran, la evolución de este es menor.

En lo que respecta al autoconcepto de personas con discapacidad intelectual, se han encontrado estudios realizados en el exterior que dan cuenta del bajo nivel desarrollado en los mismos.

En la Universidad del País Vasco, (Vizcaya) se ha estudiado el autoconcepto en personas con discapacidad intelectual, obteniendo como resultados de la investigación, que las PcDI alcanzaban calificaciones inferiores en autoconcepto y autoestima, mientras que las calificaciones respecto a psicopatologías son superiores. (Garaigordobil y Pérez, 2007 citado en Coronel, 2015)

En Georgia, Estados Unidos, se evaluó la relación entre los logros y puntuaciones de inteligencia y el autoconcepto en niños con discapacidad intelectual leve; a partir de lo cual se establece que hay una relación entre rendimiento académico y calificaciones en el autoconcepto de los evaluados. (Donohue, 2008 citado en Coronel, 2015)

Otro de los estudios realizados, por Marsh et al en 2006, determinan que los pre-adolescentes con discapacidad intelectual leve, tienen menores niveles de autoconcepto en lo académico y un poco menos en su relación con sus pares. (Citado en Coronel, 2015).

Harter (1998), propone que los elementos que conforman el autoconcepto se acentúan más en el ámbito escolar. Ámbito, en el cual el profesor es de gran influencia ya que la perspectiva que el mismo tenga sobre el alumno, va a influir en el autoconcepto. (Sánchez y Peralta, 2003)

Por su parte, García y Musitu (2014), plantean que la familia potencia la formación del autoconcepto, a partir de las técnicas de socialización, del grado de comunicación padre-hijo y del clima familiar.

En consecuencia, se puede decir que las familias, las escuelas y los barrios operan como entornos socializadores que van a moldear una parte importante de los contenidos mentales de los niños.

A partir de lo expresado a lo largo del trabajo, las diferentes concepciones sobre discapacidad, la historia que identifica tanto a las personas con discapacidad intelectual, como a la educación especial, los constructos que giran en torno a las mismas y que han determinado las distintas prácticas llevadas a cabo, entre otras cosas; es que considero necesario poder pensar sobre las nuevas subjetividades que se van construyendo.

Hoy, asistimos al surgimiento de movimientos sociales que visibilizan lo que antes estaba invisibilizado. Hoy formamos parte de una sociedad en la que se habla de inclusión, pero se siguen realizando prácticas que segregan y de alguna manera también discriminan.

De acuerdo con Murillo (2016),” en educación, no hay calidad sin equidad, pero tampoco equidad sin calidad” (p.34). Murillo, establece por segregación escolar, la distribución desigual de los estudiantes en los centros educativos según sus características personales o sociales. En su trabajo centrado en la segregación escolar por nivel socioeconómico debido a que es la que más afecta a América Latina, sostiene que ésta es la región más inequitativa del mundo y tiene los sistemas educativos más segregados. Como resultado de su investigación, demuestra que América Latina tiene una tasa de segregación escolar alta, muy alta. Si se comparan sus cifras con las de otros países del mundo, se puede concluir que es la región con mayor segregación. Afirma que Panamá, Honduras y México son los tres países más segregados, seguidos de Perú, Colombia, Chile y Brasil. Por otro lado, Uruguay y República Dominicana, si bien presentan tasas de segregación, demuestran que se puede ser menos segregador.

De todas formas, la segregación escolar es un potente efecto generador de segregación social y con ello de injusticia social, tiene un claro impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes más vulnerables, en sus expectativas y autoconcepto. (Murillo y Duck, 2016)

Kaztman y Retamoso (2007), llevan a cabo una investigación respecto a los “efectos de la segregación urbana sobre la educación” en Montevideo, a partir de la misma dan cuenta entre otras cosas de que cuando se vivencia una exposición prolongada a situaciones de exclusión social, se disminuyen las virtudes de la interacción con desiguales. Los niños que pasan por estas experiencias suelen presentar más inseguridades emocionales y menor desarrollo de destrezas sociales y habilidades cognitivas; a su vez tanto las familias como los

niños pueden generar imágenes propias devaluadas y bajas expectativas respecto a los logros educativos.

En nuestro país, como sostiene García (2005) si bien desde la educación especial se apunta a la inserción en la sociedad de todos y cada uno de los niños que son derivados a escuelas especiales, se pierde de vista el proceso de subjetividad, en la medida en que estos niños pasan a ser segregados, excluidos, “el retraído”, el que no actúa de acuerdo a lo esperado, lo que incide en el proceso de construcción de su identidad.

Al decir de Bauman (2003), “en nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad” (p.22).

De esta forma, aquel niño que no responde a los tiempos de aprendizajes estipulados o esperados desde la escuela común, son derivados a escuelas especiales, muchas veces, como lo hemos mencionado anteriormente por medio de un diagnóstico pedagógico realizado por el mismo maestro.

De acuerdo con Muniz (2013), como profesionales se debe tener presente que “diagnosticar no significa encasillar, sino entender, darle sentido, promover una producción subjetiva más allá del rasgo, del síntoma, del estigma” (p. 149)

Considero pertinente poder cuestionarnos respecto a qué nuevas imágenes de pensamientos necesitamos tener, para que un grupo de niños a los cuales se los considera diferentes, puedan crecer aceptando sus diferencias y que puedan crecer y desarrollarse junto con la sociedad de la que forman parte, permitiendo a su vez que la sociedad crezca con ellos.

Como sostiene Verdugo et al (2003), la diversidad de los alumnos es una fuente de enriquecimiento mutuo, permite conocer otras maneras de ser y de vivir.

Al decir de Foucault (1986), sería interesante ver cómo se produce a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta y que a cada instante, es fundado y vuelto a fundar por ella.

Reflexiones finales

En la articulación bibliográfica que antecede, al realizar un recorrido histórico respecto al surgimiento de la educación especial, de los modelos de discapacidad y de los constructos sobre las personas con discapacidad intelectual, se dio cuenta de que no existe un posicionamiento único desde el cual abordar la discapacidad.

La historia, es parte constituyente de nuestra identidad, no sólo como sociedad, sino también de nuestra identidad individual. En el recorrido de este trabajo, se pueden identificar aún en la actualidad muchos conceptos e ideologías que fueron fundadoras entre otras cosas, de visibilizar a aquellas personas que estaban invisibilizadas, pero que etiquetan, segregan y excluyen de diferentes ámbitos a las mismas.

Si bien al existir las escuelas especiales de alguna manera se reconoce a la persona con discapacidad y se le brinda la oportunidad a las mismas de formar parte de un programa educativo, oportunidad que antes no existía; se corre el riesgo constantemente de seguir posicionados desde un modelo que no considera el desarrollo integral de la persona.

Para construir nuevas subjetividades, son necesarios los cuestionamientos y los cambios, cambios que entendemos son complejos y que se deben dar tanto a nivel educativo como social para poder lograr una verdadera inclusión.

En Uruguay, si bien se ha avanzado mucho en políticas educativas, planes y legislaciones que respaldan la educación inclusiva, en la práctica se refleja que aún existen

niños que por motivos de discapacidad, no pueden ejercer su derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

De acuerdo con lo planteado por Bagnato (2010), considero que la verdadera inclusión, significa dejar atrás no solo las escuelas especiales, sino conjuntamente y por consecuencia, el concepto de “normalidad” como opuesto de “deficiencia”, concepto que sigue vigente y que proviene de un discurso fuertemente medicalizado.

La forma en la que vemos al otro determina las posibilidades o limitaciones que le brindamos. ¿Cómo una sociedad puede ver a una persona con discapacidad, cuando la misma cotidianamente concurre a un centro al que se le denomina especial y con la que no comparte espacios? Desde niños, se crece viendo que por un lado están las personas con discapacidad y por otro lado las personas sin discapacidad. Muchos de los constructos que se generan dependen en gran medida de esta “enseñanza” implícita que se imparte a través de las instituciones y de la falta de conocimiento sobre las PcD.

Al decir de Armstrong (2012), “el hecho de que te consideren discapacitado o dotado depende, en gran medida, de cuando y donde hayas nacido”. (p.11)

Por dicho motivo, es que considero que la inclusión educativa, es fundamental tanto para el desarrollo de las PcD como para la sociedad en sí misma. Como sostiene Verdugo et al (2003), “compartir espacios nos permite crecer viendo las diferencias, aceptarlas y aprender a trabajar con un otro diferente. Si desde chicos interactuamos con personas con discapacidad, vamos a tener experiencia y saber después cómo actuar” (p.52).

Por otro lado, entendiendo que la familia como agente socializador primario es de suma importancia tanto para el aprendizaje del niño como para la generación de su autoconcepto, es que considero necesario un trabajo en conjunto con las mismas que permita reflexionar acerca de cómo entender la discapacidad y conocer los distintos apoyos

disponibles para potenciar el desarrollo integral de los niños.

Resulta fundamental, para el desarrollo del autoconcepto que en las relaciones interpersonales tanto familiares como escolares, el niño encuentre el espejo en el cual pueda ver reflejada una imagen positiva de sí mismo. La percepción de sí mismo, es de gran relevancia, ya que es constituyente de su personalidad, determinando las posibilidades de éxito o fracaso.

Me es pertinente, insistir en el valor de la diversidad y la necesidad de incorporar la voz de las personas con discapacidad como fuente primordial. Al realizar la revisión bibliográfica necesaria para el presente trabajo, se pudo constatar la falta necesaria de una posible investigación desde la cual poder dar cuenta qué percepción tienen las personas con discapacidad sobre sí mismas, cómo se sienten al concurrir a las escuelas especiales, qué valor le atribuyen a las mismas. Poder conocer desde sus propias experiencias las influencias de este modelo educativo vigente en la generación de su autoconcepto, es fundamental para poder evaluar y repensar nuestras prácticas.

Por último, pero no menos importante, considero necesario que desde el trabajo de un equipo interdisciplinario, se pueda consolidar un enfoque cualitativo que permita realizar un abordaje más integral, que sea constructivo e interactivo para los procesos de diagnóstico y evaluación educacional, reconociendo la diversidad funcional como diversidad humana y eliminando las generalizaciones que se dan en torno a las personas con discapacidad.

El trabajo colaborativo que realice el psicólogo con el resto de los agentes, es de suma importancia para lograr una verdadera inclusión, siendo necesario generar espacios de reflexión orientadas a la promoción de la diversidad individual y la inclusión social, promoviendo el desarrollo de ambientes de tolerancia y respeto con la comunidad educativa en su conjunto.

Como se ha expresado en el desarrollo de este trabajo, el aprendizaje escolar es irreductible a las habilidades y procesos intelectuales, por dicho motivo considero necesario

trabajar a través de técnicas motivacionales que estimulen la creatividad, el interés hacia los aspectos académicos, tanto de los docentes como de los estudiantes, conociendo en profundidad las vicisitudes que atraviesan las PcD, sus limitaciones pero también sus posibilidades para diseñar en conjunto con los demás agentes escolares la implementación de apoyos necesarios que incidan en forma efectiva y positiva en la generación de un sentido de pertenencia con la institución ya que entiendo, éste influye significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Etchebehere et al. (2008), se debe promover que el rol del psicólogo sea de carácter preventivo, ya que la prevención debe estar orientada a generar condiciones para un mejor desarrollo de las propuestas educativas. Esta prevención, ha de sobresalir de la actuación sobre comportamientos individuales, siendo necesaria para su efectividad la puesta en marcha de estrategias y planes educativos que vayan más allá de la mera transmisión de conocimientos.

Como se ha indicado anteriormente, éste esfuerzo no debe ser individual, al decir de Verdugo (2003), “sin estrategias claras para la transformación, sin una formación específica de los profesionales e incluso sin alianzas profesionales compartidas, las posibilidades de fracaso son muy amplias”. (p.4)

Referencias bibliográficas

- Aguilar Montoya, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. En *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva* (pp. 1-21). Universidad Interamericana.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Buenos Aires: Médica Panamericana
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. J. Soto Pérez , y J.A. López Navarro, *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Armstrong, T., & Ciriaco, R. V. R. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado. Segunda época. Vol. 1/Nº 1/2012. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación, 107*
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Alvarez, C., Burjel, M., y Cuozzi, L. (2018). *Educación inclusiva en los medios: orientaciones para la comunicación*. Montevideo: Voz y Vos, Agencia de Comunicación por la Infancia y la Adolescencia Proyecto de El Abrojo Recuperado de https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2018/12/Interior-Educaci%C3%B3n-inclusiva_IMPRENTA.pdf
- Avendaño, C., Krause, M., y Winkler, M. I. (2011). Representaciones sociales y teorías subjetivas: relevancia teórica y aplicaciones empíricas, *Psykhé*, 2(1). Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/45/45>

Ayerra, S. (2013). *Autoconcepto y autoestima. Factores determinantes para el logro del bienestar personal en la educación positiva* (Trabajo final de grado, Universidad de Navarra). Recuperado de <http://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/8106/TFG%20FINAL.pdf?sequence=1>

Aznar, A. y González, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires, Noveduc.

Bagnato, M. (2010). Problemáticas de la no-inclusión educativa. En C. Acosta et al., *Tercero, Cuarto y Quinto Seminarios sobre Educación Inclusiva: Todos tienen el derecho a educarse juntos* (pp. 238- 242). Montevideo: Consejo de Educación Técnico Profesional.

Bagnato, M.J., González, R. y Córdoba, J. (2017). Inclusión educativa de niños y niñas en situación de discapacidad en primera infancia. El rol de los asistentes personales. *Revista Pasajes*, 4, 63-80.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 57-72.

Blanco Guijarro, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Participación educativa: Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 18, 46-59. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14779_19

- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson.
- Cantilo, I. (2007). *Inclusión e integración de las personas con discapacidad en la sociedad* (Trabajo final de grado, Universidad de Palermo, Buenos Aires). Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/618/Cantilo%20Ines.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bralich, Jorge (1987). *Breve historia de la educación en el Uruguay*. Montevideo: CIEP: Nuevo Mundo.
- Builes, N. S., y Vasco, C.E. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 1(8), 3-22.
- Clark, A., Cledes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (s.f.). *Escuelas Especiales*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/escuelas-especiales>
- Coronel, J. (2015). *El autoconcepto en adolescentes con discapacidad intelectual*. Universidad de Cuenca.
- Da Rosa, T., y Mas, M. (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. Montevideo: Cainfo: FUAP. Recuperado de http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2001). *Clasificaciones de la OMS sobre la discapacidad*. Recuperado de https://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo: Psicolibros.

Foucault, M. (1969). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.

Foucault, M. (1986). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica: Vol. I*. México : Fondo de Cultura Económica.

García A. L. (2005). La categoría exclusión como mediación en la construcción de la identidad de las personas con discapacidad (Tesis de Licenciatura en Trabajo Social). Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo.

García, F. y Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto*. Madrid : Tea.

Giorgi, Victor. (2003). Construcción de la subjetividad en la exclusión. Seminario: Drogas y exclusión social. Montevideo: Ed. Atlántica.

González Rey, Fernando. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

González Rey, Fernando. (1999). Psicología e Educação: desafios e projeções. En O. A. Rays (Org) . *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas* (pp. 102-117). Porto Alegre: Sulina.

González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002

Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión. Recuperado de: <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf>

Kaztman, R. y Retamoso, A. (2007). *Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo*. Recuperado de

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11174/1/91133152E_es.pdf

Ke X, Liu J (2017). Trastornos del desarrollo. Discapacidad intelectual. En *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP* (p.1-26). Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesionales Afines.

Kuhn, T. S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación: Vol. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

Ministerio de Desarrollo Social (Uruguay). Dirección Nacional de Desarrollo Social y Programa Nacional de Discapacidad. (2014). *Uruguay y la convención sobre derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de

http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf

Mitjás, A. (2009). La perspectiva histórico-cultural y la Educación Especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9 (número especial), 1-28. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052005.pdf>

Mogollón, D.E y Falla, B. (2014). La escuela inclusiva: Desafíos y oportunidades del psicólogo escolar. *Alteridad*, 9(2), 92-107

Moreira, K. (SD). *Discapacidad intelectual, educación especial y XO: una aproximación desde la psicología sociocultural*. Recuperado de:

http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/725_academicas_academic_aarchivo.pdf

Muniz, A. (2013). Abordajes clínicos de las problemáticas actuales en la infancia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3(2), 135-15. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/165>

Muntaner Guasp, J. J., (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, y F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. doi:10.15366/reice2016.14.4.002

Murillo, J. y Duck, C. (2016). Segregación escolar e Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art01.pdf>

Organización de las Naciones Unidas, (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994) *Declaración de Salamanca*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF)*. Recuperado de

<http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI. Recuperado de

<http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jun10/m6.pdf>

Peralta, F., y Sánchez, M (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120, 1696-2095. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=808748>

Planel, Anaclara (2009). *Relaciones de poder en el diagnóstico de la discapacidad: estudio en Escuelas Especiales para niños con discapacidad intelectual* (Monografía de Grado inédita). Montevideo: Universidad de la República.

Polo Sánchez, M. y López-Justicia, M. (2012). Autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.

Saad, D. E. (2011). *Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual en un ambiente universitario* (Tesis de Doctorado). UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

Schalock, R. (2010) Aplicaciones del paradigma de calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. En M. A. Verdugo, M. Crespo. y T. Nieto (dir.), *Aplicación del Paradigma de calidad de vida. VII Seminario de Actualización en investigación sobre discapacidad* (pp. 11–18). Salamanca: INICO.

Sívori, E. (2002). Discapacidad - Globalización. En A. Gandolfi (Comp.), *Psicología de la Salud: escenarios y prácticas* (pp. 67-78). Montevideo: Psicolibros.

Tamayo, S. (2012). *Concepto de la inteligencia*. Recuperado de

[http://tesinatamayosilva.blogspot.com/2012/06/jean-piagetconcepto-de-la-](http://tesinatamayosilva.blogspot.com/2012/06/jean-piagetconcepto-de-la)

[inteligencia.html](#)

Torres, C. y Peluso, L. (2000). *Indagaciones en los márgenes: cuestiones sobre lenguaje psicología y educación*. Montevideo: Trilce.

Uruguay. (2008, Diciembre 4). Ley n. ° 18.418: Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>

Uruguay. (2009, Enero 16). Ley n. ° 18.437: Ley general de educación. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2010, Marzo 9). Ley n. ° 18.651: Ley de protección integral de personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Vallejo, I. (2005). La producción social de la discapacidad. Una apuesta de ruptura con los estereotipos en la formación de trabajadores sociales. En *IV Jornadas Nacionales "Universidad y Discapacidad"*. Argentina.

Verdugo Alonso, M. Á. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. En *Congreso "La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva"* (pp. 2-15). San Sebastián, España.

Verdugo, M. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. Consultado el 25 de agosto de 2014. Recuperado en <https://campus.usal.es/inico/publicaciones/segregacion.pdf>

Navas, P., Verdugo, M., Gómez, L.E. (2008) Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 143-152. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v17n2/v17n2a04.pdf>

Vergara Quintero, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.

- Viera, A. (2012). *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la Parálisis Cerebral en la Educación pública uruguaya*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Montevideo
- Viera, A., y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260.
- Vygotsky *Escogidas* (Vol. 3, pp. 11-325). Madrid: Visor., L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En: Obras
- Vygotski, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wehmeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Zeballos, Y. (2015). *Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Montevideo.