

ACESSIBILIDADE E

PROJETO

INCLUSIVO EM SISTEMAS

DIGITAIS

UNIVERSIDAD INCLUSIVA: ¿REALIDAD O UTOPIA?

María Noel Míguez

El Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (UdelaR), viene trabajando en torno a la temática de la Discapacidad desde el año 2005. El devenir de la educación en sus procesos de segregación - integración - inclusión ha sido una de las temáticas que ha adquirido mayor relevancia en los procesos de investigación de este Grupo. En el Uruguay, más allá en los albores del siglo XX significó una propuesta de avanzada la creación de la educación especial y, de allí, la distinción entre “lo común” y “lo especial”, con el correr de este centenar de años se fueron materializando otras formas y contenidos en torno a esta temática. El acceso a la educación universitaria por parte de la población en situación de discapacidad no ha estado ajeno a esta procesualidad, aunque la figura de “lo especial” nunca hizo parte de la misma. Hoy día, el país va avanzando lentamente en torno a la inclusión educativa, siendo la educación universitaria una apuesta más de todo el proceso, con sus luces y sombras.

Palabras clave: Discapacidad - Educación - Inclusión - Universidad



Introducción¹

1 Varios de los aspectos que se presentan en este documento han sido trabajados colectivamente por el GEDIS, en especial con la Lic. Soc. Sofía Angulo y la Lic. TS Lucía Sanchez, en algunos documentos escritos conjuntamente. A ellas se agradece su generosidad de hacer parte de esta ponencia singular a partir de varias de las reflexiones y sistematizaciones colectivas.

2 El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el plano ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educando, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.” (Ley N° 18 437, 2008:1)

La procesualidad segregación - integración - inclusión es parte constitutiva del entramado educativo en el Uruguay. En esta “tríada” no queda exenta la educación universitaria. La posibilidad de pensar un “otro” que aprende de forma “diferente” a lo “tradicional” ha llevado a pensar y repensar las prácticas educativas que se tenían como sabidas en la institucionalidad terciaria. Como todo cambio lleva un proceso se intentará plantear en esta ponencia su devenir.

Los marcos normativos actuales son claros en reconocer a la inclusión como la forma a través de la cual se materializan los contenidos que hacen a la generación de espacios donde la diferencia se tome como una potencialidad, más allá implique romper con un *statu quo* demasiado arraigado a las tradiciones educativas del país. En este sentido, la Ley General de Educación N° 18.347, de diciembre de 2008, plantea en su Artículo 8 el derecho a la diversidad e inclusión en materia educativa². Por su parte, la Ley de Protección Integral para Personas con Discapacidad N° 18.651, del año 2010, última ley nacional en torno a la discapacidad, remite un capítulo entero a la cuestión educativa³. Mezclando como similares integración e inclusión, por momentos pareciera hacer más ruido que dar claridad a sus contenidos.

De esta manera, se invita a una escucha/lectura donde la mirada esté puesta en el sujeto concreto, en la sociedad en su conjunto, y en el interjuego subjetivo entre unos y otros.

Discapacidad y Educación: Devenir normativo internacional y nacional

La educación como tal ha sido creada como institución sustancial para la producción y reproducción de un orden simbólico y de aprendizaje de las formas de ser y estar en sociedad. Al decir de Dubet (2007), institución implica instituir, socializar, hacer parte de los sujetos singulares las aprehensiones más genéricas. En este sentido, la razón de ser de la institución educativa está dada en formar sujetos que den respuesta a dicho orden simbólico, según los imperativos ideológicos de su tiempo histórico y espacio territorial. Los fundamentos de esta institución universal y laica, como lo es la educación pública para la mayoría de los países occidentales, apuntan a fomentar el espíritu crítico y la libertad otorgados por la razón como superación de formaciones de tipo más instrumental. En este contexto, el alumnado es un sujeto participante de dicha razón, más aún cuando se trata de educación universitaria.

Cuando en este entramado comienzan a confluir líneas demarcatorias entre “lo normal” y “lo anormal”, el vaivén entre razón, sujeción y potenciación queda radicado en el “buen saber” de aquéllos/as que llevan adelante las prácticas educativas. Así, por lo general, el “campo de los posibles” (Sartre, 2000) del alumnado queda remitido a la prenotión devenida de la etiqueta que lo nombra portador de una “discapacidad”, o sea, de una falta de (dis) capacidad. Cuando esto se traslada a la educación universitaria, donde lo “común” y lo “especial” no adquiere especificidades, las limitaciones aparecen por otros canales

y, más aún, según la posibilidad de objetivación del cuerpo docente con relación a estas situaciones. En este sentido, que existan planes y proyectos institucionales que den forma a esta falta de contenidos fundados en el desconocimiento de la temática, habilita a performarla y superar miradas unidireccionalizadas.

Se considera sustancial poder reconocer a la educación como espacio de emancipación, a partir de la cual se pueden generar transformaciones reales en la praxis social. Así, “*lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya*”. (Rancière *apud* Martinis, 2006: 23) Desde esta perspectiva, formas y contenidos pueden generar brechas insondables en torno a cómo se definen los actores educativos (educadores y educandos) y el condicionamiento para el desarrollo de las prácticas educativas. A su vez, el discurso educativo toma como base la noción de equidad para generar la posibilidad de homogeneizar sujetos desde sus primeros años escolares, corriendo el riesgo de que “*la naturalización de la desigualdad ubica a las políticas que la hacen posible como políticas de la producción de la injusticia*”. (Martinis, 2006: 22)

Los discursos políticos y educativos hunden sus raíces en la naturalización de la desigualdad como diferencia, reproduciendo distinciones entre el alumnado, las cuales provienen más de prenotiones y desconocimiento que de aspectos reales y con-

3 “Artículo 40.- La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.” (Ley N° 18 651, 2010: 13)

cretos. El miedo atraviesa, por lo general, a quien educa cuando se ve interpelado por sujetos que son entendidos como “diferentes a mí”, no por la singularidad sino por la relación “nosotros”-“otros”, “normales”-“anormales”. En palabras de Martinis (2006: 39): *“Una política educativa o una intervención educativa puntual que sea concebida desde esta perspectiva niega la posibilidad de la educación en tanto concibe al otro desde su carencia o desde su peligrosidad. Lo concibe desde lo que no tiene y prejuzga un destino, anticipa un futuro clausurando la posibilidad de acontecimiento de lo nuevo, lo diferente, lo impensado.”*

En “El maestro ignorante”, Ranciére (2003) plantea la posibilidad de las inteligencias iguales en tanto potencialidad de los educandos de generar procesos de aprendizaje en un espacio en que se los reconozca como tales, más allá de sus singularidades. Entiende que el alumnado aprende porque está en proceso de aprender. De esta manera, la limitación no estaría puesta en el alumnado sino en la posibilidad del educador de hacer carne de su oficio y transitar por prácticas pedagógicas emancipadoras que potencien las singularidades y las incorpore como riquezas para el colectivo institucional de ese espacio organizacional concreto, y para la sociedad en su conjunto. Retomando nuevamente a Martinis, se hace acuerdo cuando plantea que: *“Abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Ésta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente. (...) Posicionarse desde el reconocimiento del otro como sujeto capaz de habitar una Posibilidad...”* (2006: 48) Desde esta perspectiva, el acto de educar, la acción pedagógica y las prácticas institucionales que las materializan se transforman en potenciadores de aprendizajes y de conocimientos. De ahí la necesidad casi imperiosa de trascender la inicial homogeneidad de la universalidad educativa de fines del siglo XIX, para finalmente conjugar dichos y hechos en educandos heterogéneos.

Los marcos normativos internacionales han jugado un rol sustancial en el tránsito de la segregación - integración - inclusión. A partir de la década del ‘40 del siglo XX comienzan a surgir un conjunto de transformaciones en la normativa internacional que se vuelven fundamentales para el cambio de enfoque en el modelo educativo de las personas en situación de discapacidad. En 1948, Naciones Unidas proclama la Declaración de los Derechos Humanos, donde se establece que todo sujeto nace libre e igual en dignidad y derecho; en 1959, también Naciones Unidas proclama la Declaración de los Derechos del Niño. Estos hechos marcan los antecedentes fundamentales en el avance hacia el reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad. En 1971, Naciones Unidas proclama la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental reconociendo la igualdad de derechos para esta población has-

ta ahora invisibilizada en “lo especial”; haciéndose extensiva en 1975 para toda las personas en situación de discapacidad a través de la Declaración de los Derechos de los Impedidos, base para el Informe “Necesidades Educativas Especiales” de 1978 (Informe Warnock). Este Informe da cuenta de la saturación a la que había llegado el modelo segregador, apostando a la integración como nueva forma de contemplar la diversidad en el ámbito educativo. Al plantear el nuevo concepto de “Necesidades Educativas Especiales”, se intentaba orientar la mirada en las soluciones y apoyos organizacionales hacia esta población quitando la responsabilidad singularizada de cada sujeto por no responder a la norma hegemónica. En 1990, la UNESCO promueve la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la cual acordaron en torno a la accesibilidad de la educación primaria y la importancia de la alfabetización para el desarrollo de las sociedades, afirmando que la educación es un derecho humano fundamental. En 1993, Naciones Unidas aprueba las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de manera de consolidar el enfoque basado en derechos. Este enfoque integracionista ha marcado una distancia con el modelo segregacionista, ya que entiende a la discapacidad como relativa, marcando una diferencia con el modelo médico de la discapacidad (Parra, 2010). En el año 2000, a diez años de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO, se realiza el Foro Mundial sobre la Educación “Educación para Todos”, donde aparece por vez primera el concepto de educación inclusiva. Así, se supera la concepción integracionista de “necesidades educativas especiales” para colocar el foco en la diversidad humana y su potencialidad. En 2006, Naciones Unidas proclama la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, consolidándose la noción de educación inclusiva en el marco del derecho a la educación como capital humano, y ya no sólo para la educación primaria y media, sino también para la universitaria (y a lo largo de toda la vida). En 2008, Unesco plantea el Informe “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”, en el cual manifiesta que *“la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas”* (UNESCO, 2008).

El Uruguay, intentando no quedar ajeno a varios de estos avances internacionales en los marcos normativos los fue particularizando en el contexto nacional, en sintonía con la dinámica regional. Se plantea a continuación una breve síntesis del devenir normativo de la segregación - integración - inclusión de la educación para la infancia y adolescencia en el Uruguay, la cual ha influido directamente en la educación universitaria hacia la concreción de una posible inclusión educativa en la última década.

En 1909 se crea la Escuela de Sordos de Montevideo, primera escuela especial en el Uruguay, a partir de los primeros años posteriores a la universalización de la educación con la Reforma Educativa de 1876 (“laica, gratuita y obligatoria”). Lo que en su momento se apostó a hegemonizar para trascender distinciones de clase entre el alumnado que empezaba a concurrir a una escuela pública de tales características, posteriormente se fue arraigando como una línea demarcatoria entre aquellos que respondían a la homogeneidad y aquellos que no, todo ello a través de una novel Ideología de la Normalidad. A partir de 1913 se crea la primera Escuela Especial para lo que luego serían etiquetados como discapacitados intelectuales; éstas fueron las que más crecieron en cantidad a lo largo del siglo XX, teniendo un pico de creación en los años ’60. En 1927 se funda la primera Escuela de Ciegos del país. En 1958 se crea la figura de Talleres Protegidos, con miras a la inserción laboral de jóvenes al mercado laboral. Durante los años de dictadura en el país (1973-1985), la educación no fue parte distintiva en un contexto donde libertades en todos los sentidos estaban cercenadas, razón por la cual se lo entiende como un periodo de cuantiosos retrocesos en el país (no lejanos a los del resto de América Latina) mientras a nivel internacional se iban sucediendo avances interesantes en materia educativa, tal como se ha visto. Un proceso muy lento de integración se empieza a generar en los primeros años de apertura democrática. De todas maneras, ello no significó la transición de las escuelas especiales (en el entendido de espacios educativos segregados) a centros de recursos hasta bastante entrado el año 2000, pero sí la creación de la figura de Maestro Itinerante como pedagogo mediador de los procesos educativos entre la escuela especial y la escuela común. En el año 2008 Uruguay ratifica la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006. En ese mismo año, se sanciona la actual Ley Nacional de Educación, a través de la cual se plantean aspectos de integración y de inclusión, en un correlato de igualdad de contenidos, siendo sustancialmente distintos en los procesos educativos. Lo mismo sucede con la Ley N° 18.651 “Protección Integral a las Personas con Discapacidad”, del año 2010. De esta manera, queda instituida en los marcos normativos una confluencia de conceptos (integración - inclusión) como similares, lo cual se entiende ha hecho más complejo el tránsito de la integración a la inclusión. Esto resulta sustancial, ya que no se trata de una cuestión semántica sino de contenidos para dar forma a los procesos educativos del alumnado: integración, como forma de generar un espacio segregado dentro de la escuela común; inclusión, como forma de recibir en un mismo espacio áulico a las singularidades en sus potencialidades (estén o no en situación de discapacidad, tengan o no una deficiencia).

Tal como se ha planteado, más allá en el espacio educativo universitario nunca estuvo presente la distinción entre “lo especial” y “lo común”, por la vía de los hechos el alumnado en situación de discapacidad difícilmente accedía a este nivel terciario de educación. En la última década eso ha ido lentamente cambiando, apostando a la inclusión educativa de todo el alumnado que haya finalizado el bachillerato y desee realizar estudios universitarios.

Procesos de inclusión educativa en la Universidad de la República

La Universidad de la República (UdelaR) resulta el espacio por excelencia para la educación superior y la investigación en el Uruguay, nucleando a casi el 90% del alumnado universitario del país. La misma ha llevado un proceso de descentralización, por lo que no sólo se cuenta hoy día con las diversas facultades que la componen en Montevideo (15 facultades y otras escuelas e institutos universitarios), sino que se ha extendido en los últimos 20 años hacia el interior del país, creando los Centros Universitarios por región. Hoy día existen siete Centros Universitarios, los cuales ofrecen distintas carreras según la región. Según el Censo de Estudiantes Universitarios del año 2012, para esa fecha estaban en la UdelaR 108.886 estudiantes (población total del Uruguay para ese año 3.383 millones).

Más allá desde el año 1960 la UdelaR realiza censos periódicos sobre su alumnado, recién en el año 2007 (VI Censo de Estudiantes Universitarios) se incorporó la dimensión discapacidad como otra de las variables de análisis. Esta variable se recabó de ahí en más a partir de la autopercepción de los/as estudiantes según cuatro categorías de referencia, a saber: motriz, sordera, ceguera, otras. Esta medida de cierta forma subjetiva (“en situación de discapacidad”) se acompaña en la mayoría de las situaciones con diagnósticos médicos que la “legitimen” desde la División Universitaria de Salud (DUS) de Bienestar Universitario. Se considera que la incorporación en la última década de la variable discapacidad en los censos de estudiantes universitarios da cuenta de alguna manera de cambios en las formas de pensar y pensarse como centro de estudios terciarios con relación a la temática y su vinculación ético-política con la misma.

A partir de los datos censales universitarios, tanto del año 2007 como del 2012, se puede cuantificar al alumnado que se considera “en situación de discapacidad”, para el Censo del 2007 había un 3,5% de estudiantes en situación de discapacidad, y para el Censo del 2012 había un 1,3%. Estos datos se entienden contradictorios a lo que ha significado la apertura a la diversidad de la UdelaR en la últi-

ma década, más aún si se compara con el 15,8% de población en situación de discapacidad en el país surgida del Censo 2011. Con relación a la autopercepción de situación de discapacidad (total o parcial) en el alumnado del Censo 2012, el 20,6% hace a deficiencia auditiva (1% de dicho dato con sordera bilateral profunda), el 30,5% a deficiencia visual (1% de dicho dato con ceguera total bilateral), el 23,6% a deficiencia motriz (1,9% de dicho dato usuarios de silla de ruedas), el 43% a otras deficiencias. Esta última distinción no estaría dando cuenta de la diferencia entre la discapacidad mental y discapacidad intelectual, que son las dos deficiencias que no se incluyen entre las categorías de autopercepción de discapacidad, siendo nucleadora de un gran número de cuestiones genéricas entre dislexia, esquizofrenia, bipolaridad, entre otras tantas auto-percepciones que surgen en este “otros”. A partir de estos datos censales de los dos periodos relevantes, surge la necesidad de la UdelaR de ampliar su horizonte y reflexionar en torno a la temática de la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad.

Tal como se ha planteado, el porcentaje del Censo de Estudiantes Universitarios del 2012 arroja un 1,3% de estudiantes autopercebidos en situación de discapacidad. Analizados estos números en un proceso de reconocimiento de la diversidad e inclusión educativa parece aún bastante pobre con relación al 98,7% que no se reconoce en tal situación. ¿Qué está sucediendo en la UdelaR que resulta tan bajo este porcentaje? ¿Existen políticas institucionales concretas que den apertura al ingreso y tránsito del estudiantado auto percibido en situación de discapacidad? ¿Se están generando espacios de difusión a nivel de bachilleratos para apostar al ingreso en la educación universitaria de esta población estudiantil próxima a culminar la enseñanza secundaria? Varias son las interrogantes que surgen entre la distancia generada por los marcos normativos internacionales (a los cuales Uruguay se ha adscripto) y los marcos normativos nacionales (Ley Nacional de Educación y Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad) con estos números que arrojan los censos universitarios. Lo que sí pareciera estar claro es que se trata más de una brecha entre discursos y hechos, que de sujetos en situación de discapacidad que no llegan a la universidad por razones singulares y no institucionales.

A partir de lo recabado desde la Red Temática de Discapacidad (RedTeDis) de la UdelaR, a la fecha sólo existen dos facultades que han apostado directamente a la inclusión educativa de su estudiantado, generando políticas institucionales concretas para el recibimiento, contención en el tránsito y finalización de estudiantes en situación de discapacidad. Estos servicios son: Facultad de Ciencias Sociales, la cual propone un Proyecto de “Facultad de Ciencias Sociales Inclusiva” desde el año 2007; y

Facultad de Psicología, la que se ha visto beneficiada en los últimos años por contar con una Decana investigadora de la temática de la discapacidad.

Tomando el ejemplo de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR, la cual nuclea las carreras de Trabajo Social, Sociología, Ciencia Política y Desarrollo, se pasa a relatar el proceso de una década de un proyecto que comenzó con estrategias concretas hacia la accesibilidad edilicia y luego se amplió hasta la creación de un Espacio de Inclusión Educativa (EIE). Con la mirada teórico-metodológica y ético-política desde el Modelo Social de la discapacidad, y apuntando desde un comienzo al concepto de inclusión educativa, se formuló en el año 2007 la primera parte del proyecto “Facultad de Ciencias Sociales Inclusiva”, solicitado por el Decano de la Facultad al Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de dicha casa de estudios. Ello en el entendido que el no tomar medidas concretas en torno a la temática llevaría a continuar reproduciendo (por acción u omisión) procesos de exclusión educativa a una población en situación de discapacidad con posibilidades reales de ser parte de esta Facultad. Más allá este proyecto estuvo en sus primeros años fundamentalmente orientado a la accesibilidad edilicia (el edificio estuvo en obra hasta hace unos pocos años), luego se fue sumando la accesibilidad comunicacional (varios funcionarios no docentes de atención directa al público realizaron cursos de Lengua de Señas Uruguaya), para culminar en el año 2011 con la creación de un espacio de atención a la población estudiantil que se consideraba en situación de discapacidad, enmarcado en la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE). En el año 2012 pasa a tener el nombre formal de Espacio de Inclusión Educativa, la cual hoy día responde a la demanda de decenas de estudiantes.

El EIE es un ámbito en el cual los estudiantes que se auto perciben en situación de discapacidad son recibidos, escuchados y valorados en sus potencialidades para la búsqueda de soluciones de las barreras encontradas. Este espacio tiene como propósito generar encuentros de intercambio entre estudiantes y docentes para pensar y establecer distintas modalidades y estrategias de inclusión educativa, respetando las particularidades y singularidades de cada estudiante y en acuerdo a la especificidad de cada asignatura. Asimismo, ha venido generando redes con bachilleratos donde figuran estudiantes en situación de discapacidad, planteando la posibilidad en cuanto proyecto de vida de esta población de ampliar el campo de sus posibles hacia la Facultad de Ciencias Sociales. Ello ha generado un número importante de estudiantes en situación de discapacidad que han comenzado y están transitando alguna de las carreras ofrecidas por esta Facultad en los últimos cuatro años. Se estima que estos datos se harán visibles en el próximo Censo de Estudiantes Universitarios, lo que dará insumos para

trascender la experiencia concreta de esta Facultad (y de la de Psicología) para hacerlo extensivo a toda la UdelaR.

Con relación a las particularidades del EIE de la FCS, el mismo tiene como objetivo general el de fomentar la participación en igualdad de condiciones mediante el reconocimiento del derecho a la educación, el de la información, el reconocimiento de la diversidad de las personas en situación de discapacidad, su autonomía e independencia personal y la libertad para tomar sus propias decisiones en torno a su condición de estudiantes. Para ello, se trabaja a partir de los objetivos específicos que siguen, a saber: a) Generar un espacio en el que los estudiantes que se consideran en situación de discapacidad puedan ser recibidos, escuchados y valorados en sus potencialidades para la búsqueda de soluciones de las barreras encontradas y/o sentidas; b) Detectar en conjunto con la persona en situación de discapacidad las posibles “rampas” a construir para sortear las barreras; c) Realizar seguimiento y apoyo a estudiantes de la Facultad que se consideran en situación de discapacidad; d) Generar un espacio en el que se recepcionen inquietudes por parte de los docentes cuando consideran que tiene un/a estudiante en situación de discapacidad; e) Potenciar propuestas que docentes y responsables de cátedra formulen para mejorar la inclusión educativa; f) Potenciar y facilitar encuentros y negociaciones entre los docentes y los estudiantes en situación de discapacidad para la realización de “ajustes razonables” que habiliten igualdad de condiciones para los estudiantes en situación de discapacidad; g) Continuar generando espacios con distintos actores de la FCS que contribuyan a culminar con las estrategias de inclusión propuestas en el proyecto FCS Inclusiva 2010; h) Contribuir en la concreción de los puntos desarrollados por la FCS en el compromiso de accesibilidad; i) Establecer redes, acuerdos, convenios con otras Facultades, Instituciones, Organizaciones, que habiliten una apertura hacia el afuera en pro de mejorar la inclusión en la FCS. (UAE, 2017)

Se considera que estas propuestas institucionales materializadas en proyectos concretos dan espacio a generar reales procesos de inclusión educativa en la UdelaR. Sería sumamente interesante que pudieran ampliarse hacia todos los servicios de esta casa de estudios, siendo un lugar emblemático para su desarrollo genérico el Servicio de Bienestar Universitario.

Reflexiones finales

A través del título “Universidad inclusiva: ¿realidad o utopía?”, se intentó generar un primer impacto sobre las distancias entre marcos normativos, espacios institucionales y realidades concretas de sujetos específicos. Los marcos normativos internacionales, a los cuales Uruguay acompañó sistemáticamente mediante ratificaciones como Estado parte, dan claridad a la temática de la inclusión de las personas en situación de discapacidad en los distintos espacios de la vida cotidiana, a nivel singular y colectivo. Lo mismo pareciera haber quedado claro cuando en los marcos normativos nacionales se apuesta a esta mentada inclusión, más aún cuando la misma se hace referencia a lo educativo. ¿La realidad? Pareciera estar bastante más alejada en la materialización de estas disposiciones legales. Posiblemente la falta de información y sensibilización en torno a la temática confluyen en la interpelación de una “normalidad” del “nosotros”. Las líneas demarcatorias entre “lo normal” y “lo anormal” se siguen reproduciendo en las lógicas sociales, el cambio debe darse con fuerza allí.

Se considera que una de las formas de materializar estos cambios es a través de proyectos concretos que den visibilidad a la temática de la discapacidad, a los procesos de inclusión, a la accesibilidad. El espacio educativo es una institución medular para tal visibilización, y la universidad como nivel terciario no puede quedar por fuera. Es más, debería ser un motor que aliente a los proyectos de vida singulares a que “sí, se puede” porque hay condiciones institucionales que dan cuenta del respeto y reconocimiento de la diversidad, que hay garantías reales para el goce al derecho a la educación en igualdad de condiciones.

Tal como se ha visto, salvo dos experiencias concretas de servicios de la UdelaR que trabajan enfáticamente en los procesos de inclusión educativa en dicha casa de estudios, de lo demás sólo se recuperan algunas luchas singulares de estudiantes en situación de discapacidad que desafían a la exclusión y tratan de hacer, al menos, un proceso de integración. Pero si se apela a la inclusión educativa, no deberían dejarse las contingencias remitidas a sujetos concretos redoblando esfuerzos para seguir estando en el sistema educativo universitario (integración), sino que deberían ser estrategias institucionales de reconocimiento real de la diversidad, entendido esto como potenciación de estas sociedades occidentales modernas que han ido a través de concreciones normativas hacia la inclusión.

Ejemplos concretos existen en la propia UdelaR. Será cuestión de tomarlos como puntos de partida y generar un proyecto más amplio que implique a toda la institución universitaria. Porque una sociedad que logra generar prácticas inclusivas, más allá de los marcos normativos nacionales y los interna-

cionales a los que adscribe, da cuenta de una sociedad que respeta a sus semejantes y que reconoce la igualdad como sustancia de las relaciones sociales.

Referencias

ANGELINO, M.A. y ROSATO, A. (Coords.). (2009). *Discapacidad e Ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

CHANGO, L. (2001). *Una escuela para todos. Estudio de caso sobre la inclusión de un niño con Síndrome de Down en la educación formal*. Montevideo: Quijotes.

DUBET, F. (2012). *Los límites de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Revista Nueva Sociedad, Vol. 239, pp. 42-50.

GÓMEZ, A. y ZEBALLOS, Y. (2014). *Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible*. Montevideo: Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad, 4(2), 237-260.

GRAU, C. (1998). *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.

MARTINIS, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: PsicoLibros.

MÍGUEZ, MN. (2014). *La Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay*. Santiago de Chile: Revista Chilena de Terapia Ocupacional, vol. 14, pp. 61-70.

MÍGUEZ, MN., ESPERBEN, S. (2014). *Educación Media y Discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?*. Santiago de Chile: Revista Inclusiones, vol. 1, n° 3, pp. 56-83.

PARRA, C. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos*. Bogotá: Revista Educación y Desarrollo Social, vol. 5, N° 1, 139-150.

RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

SKLIAR, C. (2002). *La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad*. Buenos Aires: Revista Propuesta Educativa N° 22.

VIERA, A. (2014). *Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible*. Montevideo: Revista de la Facultad de Psicología, vol. 4, N° 2, Uruguay.

Fuentes documentales

Ley General de Educación. (2008). Disponible en: <http://www.impo.com.uy/educacion/>[acceso 28/07/2016]

ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (acceso 28/07/2016)

ONU. (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Disponible en: <http://www.humanium.org/es/declaracion-1959/> (acceso 28/07/2016)

ONU. (1948). Declaración de los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf (acceso 28/07/2016)

UNESCO. (2008). 48º Conferencia Internacional de Educación “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf (acceso 28/07/2016)

UNESCO. (1996). La Educación encierra un tesoro. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (acceso 28/07/2016)

UNESCO. (1994). Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (acceso 28/07/2016)

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF (acceso 28/07/2016)