

DOSSIÊ

Os olhares para a alfabetização,
leitura e escrita: pesquisas e
vivências docentes

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Conflicto de intereses

No hay conflicto de interesse

Recibido

15 feb. 2025

Aprobado

8 abr. 2025

Alfabetización y discapacidad en Uruguay: del derecho al hecho

Alfabetização e deficiência no Uruguai: do direito ao fato

Fabiana Meneses Carro¹ 

¹ Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública. Salto, Uruguay. E-mail: <fabiana.meneses@docente.ceibal.edu.uy>.

Como citar este artículo: Carro, F. M. Alfabetización y discapacidad en Uruguay: del derecho al hecho. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e15076, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e15076>

Resumen

AEI trabajo analiza el estado de la alfabetización en Uruguay y destaca que, la principal inequidad en el acceso a la educación y alfabetización es estar en situación de discapacidad. A pesar de avances normativos que reconocen el derecho a la educación para todos, persiste una brecha significativa entre estas disposiciones y la realidad del país. Según datos de la Encuesta Continua de Hogares (2007-2019), el analfabetismo en Uruguay ha disminuido progresivamente, alcanzando un 98,77% de alfabetización en 2019, superando la media mundial y regional (94,45%). Sin embargo, la relación entre analfabetismo y discapacidad permanece invisibilizada. En Uruguay, el 70% de quienes se identifican como analfabetos también declaran tener alguna discapacidad. Esta realidad refleja barreras significativas derivadas de la falta de medición, recursos especializados y la persistencia de un paradigma excluyente, vinculado al modelo de prescindencia, que se aleja del enfoque social y de derechos hacia la diversidad funcional. Estas barreras limitan el acceso efectivo al derecho a la educación y la alfabetización para personas con discapacidad. El texto concluye que es imperativo implementar un plan de medición e intervención que aborde esta problemática de manera estructural, priorizando recursos humanos y materiales especializados, para garantizar la inclusión educativa y avanzar hacia un modelo de atención que promueva equidad y justicia social. El trabajo busca abordar el estado de la alfabetización en Uruguay y visibilizar el principal factor de inequidad para el acceso a la educación y la alfabetización ser una persona en situación de discapacidad.

Palabras Clave: Alfabetización. Brechas educativas. Inclusión de personas con discapacidad.

Resumo

O trabalho versa sobre o estado da alfabetização no Uruguai e torna visível o principal fator da desigualdade no acesso à educação e à alfabetização, que significa ser uma pessoa com deficiência. Embora tenham sido alcançados progressos nesta área, ainda existe uma enorme distância entre as regulamentações, que salientam a necessidade de fazer efetivo o direito à educação para todas as pessoas, e a realidade concreta do país. Levando em conta a análise dos dados disponíveis através da Pesquisa Domiciliar Contínua (2007 a 2019), o país apresenta uma diminuição constante do analfabetismo ao longo do tempo, atingindo 98,77% em 2019. Isto o situa acima da média mundial e da América Latina e Caribe (94,45%). No entanto, a relação entre analfabetismo e deficiência continua pouco visível no mundo, incluído o Uruguai e, talvez seja a que mais abala a determinação se uma pessoa tem acesso a seu direito de ser educada e, dentro deste aspecto, de ser

alfabetizada. Entre os limitados dados disponíveis, no Uruguai, 70% das pessoas que se declararam analfabetos também indicaram ter algum tipo de deficiência. Pode-se arriscar que existe e persiste uma ampla barreira, fruto da falta de medição, da escassez de recursos materiais e humanos especializados em educação, e da prevalência de um paradigma excludente, coincidindo com um modelo de rejeição, muito distante do modelo social e dos direitos no cuidado da diversidade funcional. Portanto, é imperativo realizar um planejamento de medição e intervenção sobre uma realidade latente e pressurosa para a população que a sofre.

Palavras-chave: Alfabetização. Lacunas educacionais. Inclusão de pessoas com deficiência.

Introducción

El artículo se propone analizar el estado de la alfabetización en Uruguay y plantear uno de los factores más significativos de inequidad en el acceso a la alfabetización: encontrarse en situación de discapacidad.

Es importante señalar que las mediciones sobre esta temática son limitadas, poco específicas y, en muchos casos, desactualizadas. Ello dificulta la posibilidad de actuar sobre la problemática, ya que no se ha logrado dimensionar adecuadamente su impacto.

Entre los escasos datos disponibles en Uruguay, el 70% de quienes declaraban ser analfabetos, también manifestaban tener algún tipo de discapacidad (Del Valle, 2017).

Si bien es cierto que los mayores índices de analfabetismo coinciden con franjas etarias más elevadas – donde también es más prevalente la discapacidad permanente –, el porcentaje sigue siendo alarmante. Este dato permite inferir que la discapacidad constituye un factor determinante de desigualdad, posiblemente el más relevante, al analizar las barreras que obstaculizan el acceso a la alfabetización y a la educación en sus múltiples dimensiones.

Desde la publicación de ese dato, hasta la actualidad, se han producido avances legislativos y algunos de ellos se han hecho efectivos a nivel educativo. Entre ellos, se destaca la incorporación de intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya para estudiantes sordos, así como la realización de reformas edilicias que mejoran la accesibilidad física en centros educativos para personas usuarias de silla de ruedas o con movilidad reducida. Estos cambios han contribuido a una mejora parcial en la situación.

Sin embargo, persiste una brecha importante, entre lo establecido por la normativa nacional e internacional, que reconoce el derecho a la educación para todas las personas, y la realidad del país y la región. La distancia también se refleja en la dificultad de avanzar plenamente hacia el modelo social de atención a la diversidad funcional (Palacios; Romañach, 2006), que promueve una perspectiva basada en derechos, inclusión y justicia social.

En los últimos años, el concepto de diversidad funcional ha tomado mayor protagonismo en los debates sobre derechos humanos y educación. Esta categoría, que busca superar la mirada médica y asistencialista de la discapacidad, ha permitido poner en el centro a las personas, reconociendo su dignidad y autonomía. Como señalan Palacios y Romañach (2008), el modelo social y, posteriormente, el modelo de atención a la diversidad funcional, han promovido una ética centrada en la vida independiente, la no discriminación y la eliminación de barreras sociales.

El presente artículo se estructura en tres partes. La primera, presenta una breve reseña de los modelos históricos desde los cuales se ha abordado la diversidad funcional. Se describen el modelo de prescindencia, el modelo médico-rehabilitador, el modelo social de la discapacidad y el modelo de la diversidad. Se destacan sus principales características, el contexto en el que surgieron y sus implicancias, siguiendo los aportes de autores como Palacios y Romañach (2008) y Balata *et al.*

(2014). Además, se acompaña con una tabla comparativa que sintetiza las características principales de cada enfoque.

La segunda parte, aborda el marco normativo nacional del Uruguay, relacionado con el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Se describen las leyes más relevantes, como la Ley n° 18.418², la Ley n° 18.437³, la Ley n° 18.651⁴ y la Ley n° 17.378⁵, y se analiza su impacto en el acceso a una educación inclusiva.

Por último, se presentan reflexiones finales que subrayan la necesidad de transformar el sistema educativo, asignar recursos adecuados, formar al cuerpo docente y generar datos confiables. Sosteniendo que la educación inclusiva, requiere un compromiso sostenido que promueva el respeto por la diversidad y garantice el pleno ejercicio de los derechos humanos.

¿Qué se entiende por alfabetización?

La alfabetización ha sido inicialmente definida, simplemente, como la capacidad de leer y escribir, pero, a lo largo del tiempo, su conceptualización ha experimentado cambios debido a las transformaciones en los patrones de comunicación. En lugar de dividir a las personas entre analfabetas y alfabetizadas, actualmente se propone un enfoque continuo que considera diversos niveles y aplicaciones de las habilidades de alfabetización según el contexto, tomando como punto de partida la concepción de la lectura y la escritura como procesos, de alguna manera siempre inacabados, que se desarrollan a lo largo de la vida, y que conllevan niveles crecientes de complejidad (Honorato; Duarte-Herrera, 2021). En consecuencia, se rechaza la noción de alfabetización como una habilidad única que se posee o no, reconociendo su variabilidad en diferentes situaciones, así como las distintas capacidades que están involucradas en estos procesos.

En lo que respecta a la medición, sin embargo, aún se maneja la tasa de alfabetización y de analfabetismo como medida estándar en los diferentes países. Es decir, que pese a haber avanzado en la complejización de la definición de alfabetización, aún queda mucho por superar en lo que respecta a la medición de los diferentes matices y etapas de los procesos.

Aun así, en algunos países se ha avanzado al buscar indicadores que determinen también el analfabetismo funcional, aunque no es el caso de Uruguay. Contar con datos sobre este aspecto resultaría muy relevante a efectos de medir cuántas personas pueden comprender y extraer información de un texto y producirlo a un nivel que les permita desenvolverse socialmente. Por lo tanto, es necesario realizar una medición sistemática de estos aspectos, así como lograr una estandarización de la medición para que sea posible comparar los resultados.

Considerando el hecho de que no se trata de una conceptualización unívoca, se toma la noción de alfabetización, tal como la plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004, p. 21):

La alfabetización es la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento [...] participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada.

² Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/18418-2008>. Acceso en: 20 nov. 2008.

³ Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>. Acceso en: 12 dic. 2008.

⁴ Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>. Acceso en: 20 de dic. 2024.

⁵ Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>. Acceso en: 20 dic. 2024.

Es importante recalcar que, desde esta concepción, se considera la necesidad de comprender la alfabetización aplicada a diferentes contextos, así como el hecho de que se trata de un proceso en el que la persona se encuentra involucrada y que determina la posibilidad de participar activamente en la comunidad y la sociedad en general. Este aspecto destaca la relevancia que posee el hecho de estar alfabetizado para poder desenvolverse comunitariamente, en una sociedad que es letrada y genera una barrera de acceso a la información e incluso a la autonomía en aquellas personas que no ha podido alfabetizarse.

En lo referido a la medición, en la actualidad se presentan pocos indicadores que den cuenta del proceso de alfabetización y que sean medidos en los diferentes países. Como se ha expresado, algunos han avanzado hacia la medición del analfabetismo funcional, aunque, en muchos casos, tampoco se efectúa de manera sistemática.

En cuanto a Uruguay, algunos de los indicadores disponibles son la tasa de alfabetización con datos presentes hasta el año 2019, extraídos de la Encuesta Continua de Hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística del país; la tasa de analfabetismo con datos hasta 2022, y la tasa de analfabetismo para la población de 15 años y más, según sexo, área geográfica y nivel de ingresos, con datos de hasta el 2018 en el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) de la UNESCO con base en microdatos de encuestas de hogares.

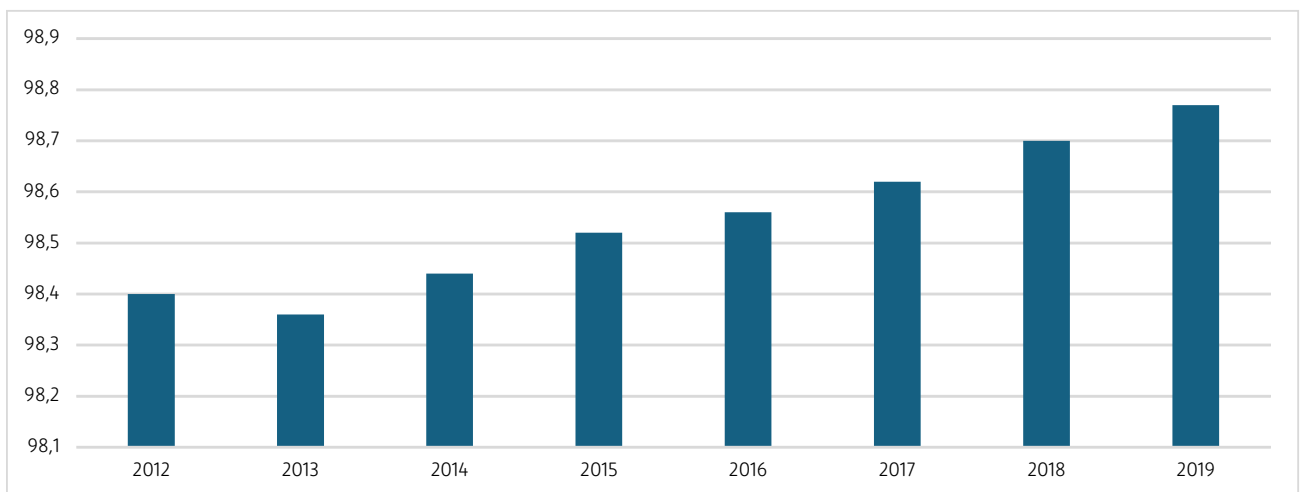


Figura 1 – Tasa de Alfabetización en Uruguay.

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta Continua de Hogares – 2012 a 2019 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2024).

Como se aprecia en el Figura 1 la tasa de alfabetización del país, hasta el 2019, último año del que se disponen datos, se ha mantenido con una tendencia al aumento, de forma ligera pero constante. Dado que hacia el año 2020, la tasa promedio de alfabetización de la población adulta en América Latina y el Caribe alcanzó el 94,45%, que a su vez superaba la media mundial (Statista Research Department, 2023), Uruguay se presenta por encima de esta media con un 98,77% de alfabetización. En el Figura 2, por otro lado, se puede apreciar la tasa de analfabetismo con datos hasta el 2022, tratándose del indicador más actualizado y que proporciona una visión general del periodo actual de pospandemia.

Al igual que en el indicador anterior, se puede observar, en el Figura 2 una tendencia, en este caso a la disminución, constante a lo largo del tiempo, de la tasa de analfabetismo. Dicha tendencia, si bien también resulta ligera, en cuanto no involucra grandes modificaciones, se mantiene pese a los años de pandemia, logrando en un periodo de 15 años la reducción del analfabetismo en un 1%.

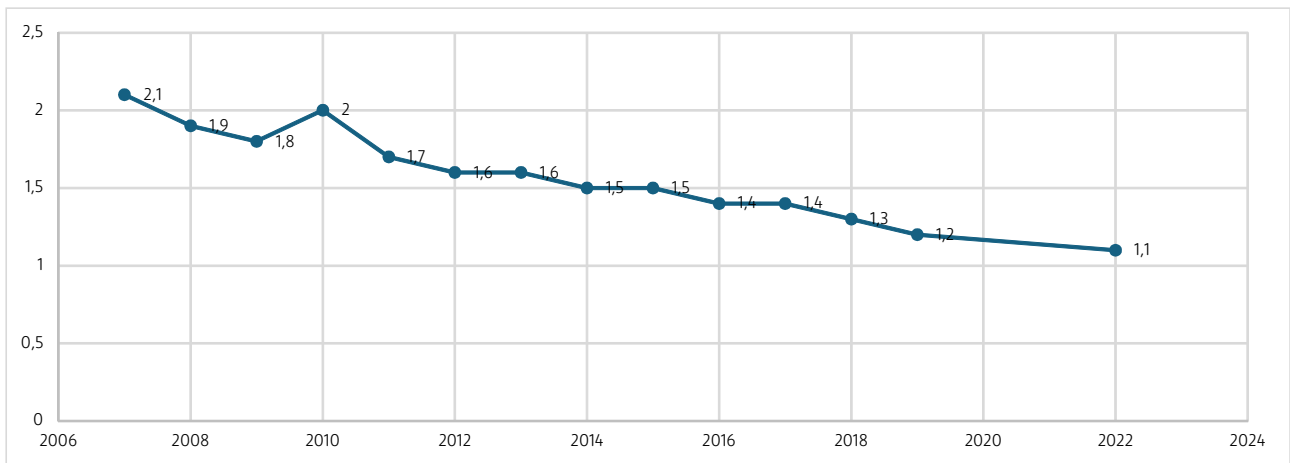


Figura 2 – Tasa de Analfabetismo en Uruguay.

Fuente: Elaboración propia con base a datos de Unesco-Siteal (2024).

Finalmente, se cuenta con el desagregado de la tasa de analfabetismo de acuerdo a algunos factores. A saber: sexo, área geográfica y nivel de ingresos. Este dato, disponible hasta 2018, al ser comparado con los registros de 2010 y el 2015 permite reconocer algunos patrones persistentes y tendencias.

Tabla 1 – Tasa de Analfabetismo de la Población de 15 años y más según Sexo, Área Geográfica y Nivel de Ingresos.

VARIABLES	2010	2015	2018
Sexo			
Masculino	2,5	1,9	1,6
Femenino	1,5	1,1	1,0
Área geográfica			
Urbana	1,6	1,3	1,2
Rural	3,7	2,3	2,0
Nivel de ingresos			
Inferior	3	2,5	2,3
Medio	1,6	1,2	1,0
Superior	0,4	0,3	0,3

Fuente: Datos de UNESCO-Siteal (2024) de acuerdo al último año disponible.

De acuerdo con el Tabla 1 entonces, prevalece un nivel más alto de analfabetismo masculino que femenino, consistente con el desagregado de indicadores relativos al nivel educativo alcanzado por la población adulta según diferentes ciclos y años esperados en la educación formal, en donde se presenta, en todos los casos, una brecha a favor de las mujeres. Brecha que ha tendido a disminuir, ubicándose en 0,6% hacia el 2018, último año del que se disponen datos.

En lo que respecta al área geográfica, también, se encuentra una brecha entre el acceso a la alfabetización entre la población urbana y la rural. Hacia 2010 la distancia era de 2,1%, mientras que en 2015 pasó a ser 1% y en 2018 se situó en 0,8%. A nivel global, la cifra de analfabetismo ha disminuido y las brechas se han reducido también a lo largo del tiempo.

Finalmente, en lo relativo a al nivel de ingresos del hogar, se presenta la brecha más marcada, considerando los extremos de ingreso, en consonancia con otros indicadores que evidencian una impronta reproductiva en el sistema educativo del país, de acuerdo con el sector socioeconómico

de pertenencia. En este sentido, hacia el 2010 la brecha era de 2,6%, en el 2015 resultó de 2,2% y en el 2018 se ubicó en un 2%. Se presenta, por tanto, una tendencia a la disminución de la brecha, aunque a un ritmo muy lento.

Brechas invisibles: analfabetismo y discapacidad

En la medida en que una realidad no es visibilizada, definida y medida por una serie de indicadores que permitan obtener una noción del estado de situación y de su evolución. Dicha realidad, continuará como una laguna del conocimiento sobre la que no es posible operar. De esta forma, la relación entre analfabetismo y discapacidad continúa escasamente visibilizada, siendo este aspecto, quizá, el que más impacta a la hora de determinar si una persona accede a su derecho de ser educado, y dentro de este aspecto, a ser alfabetizado.

En torno a la temática del acceso a la educación de las personas en situación de discapacidad señala la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009, p. 170) que: “Son escasas las informaciones estadísticas disponibles sobre los índices de abandono [...] escolar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Y resultan casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los que corresponden a los alumnos y alumnas sin discapacidad”.

Dentro de los escasos y poco actualizados datos de los que se dispone, se señala que a nivel de América Latina y el Caribe, solo entre el 20% y el 30% de los niños y niñas con discapacidad asistirían a la escuela, por tanto, se puede aseverar que suelen ser excluidos de los sistemas educativos debido a la ausencia de recursos materiales o humanos que habiliten su integración (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2009).

En Uruguay, hacia el 2009, aproximadamente un 16% de la población declaraba poseer algún tipo de discapacidad (Freire *et al.*, 2020). En esta línea, un estimado del 70% de las personas analfabetas, informaban tener algún tipo de discapacidad permanente. Si bien la prevalencia de personas en situación de discapacidad es más alta en las edades que comprenden a los adultos mayores, que suelen tener una mayor tasa de analfabetismo, esto se debe a que el acceso a la educación ha ido en ascenso de acuerdo a la época, lo cual puede influir en la cifra de personas analfabetas en esta franja de edad. Es preocupante, igualmente, el alto porcentaje de personas con discapacidad que son analfabetas, lo que sugiere que la discapacidad es un factor significativo de desigualdad en el acceso a la educación y alfabetización (Del Valle, 2017).

Asimismo, cerca de la mitad (48%) de las personas con discapacidad provienen de hogares con bajos ingresos (Ministerio de Desarrollo Social, 2014). Esto incrementa las dificultades para el acceso a la educación, la accesibilidad en general y la garantía de sus derechos. Se podría considerar que la interseccionalidad (Gesser; Block; Mello, 2022) generada por el hecho de ser una persona en situación de discapacidad y provenir de un hogar de bajos ingresos incrementa la desigualdad exponencialmente, ubicando a esta población en una situación de extrema vulnerabilidad. Asimismo, cabría preguntarse en qué medida el hecho de ser una persona con discapacidad imposibilita el acceso a un trabajo digno y en qué medida los gastos derivados de los recursos necesarios para tener mayor autonomía, así como, en algunos casos, el acceso a tratamientos genera un gasto mayor en el hogar. La escasez de políticas afirmativas que garanticen el acceso al mercado laboral de las personas con discapacidad incrementa la inequidad existente. En definitiva, hay una ausencia del Estado al garantizar el acceso de las personas con discapacidad a una vida independiente. Así como infantilización y la feminización de la pobreza son elementos sobre los que se ha puesto el foco para buscar paliar estos factores (Madero, 2020), sería importante dimensionar

y poner el foco sobre la proporción de personas con discapacidad que se encuentran en hogares de bajo ingreso.

En materia educativa entre las edades de 4 y 15 años, el 88% de la población con discapacidad asistía a un centro educativo, lo que representaba un 7% menos que la población sin discapacidad. Solo el 32% completaba la educación primaria, de igual forma, a medida que aumentaba el nivel educativo, las disparidades entre las poblaciones con y sin discapacidad se tornaban más evidentes, llegando a una diferencia de 19 puntos porcentuales en la finalización de la educación secundaria o superior (Ministerio de Desarrollo Social, 2014). Además, se presentó un alto porcentaje de personas con discapacidad de 25 años o más que carecían de educación formal o poseían un nivel educativo muy bajo (37,7%) (MIDES- Udelar) (Ministerio de Desarrollo Social-Universidad de la República, 2016).

Breve reseña de los modelos desde los que se ha abordado la diversidad funcional

A lo largo de la historia de la humanidad, las concepciones sobre las personas con discapacidad han ido variando, hasta llegar a lo que hoy se entiende como un modelo social de atención a la diversidad funcional basado en las nociones de acceso a los derechos humanos, eliminación de barreras sociales de accesibilidad y respeto a la dignidad intrínseca y extrínseca de todas las personas (Palacios; Romañach, 2008).

El estudio de los modelos de abordaje de la diversidad funcional ha evolucionado significativamente, pasando de concepciones excluyentes a enfoques más inclusivos, acordes con los derechos humanos. El modelo que prevaleció durante siglos, desde la Edad Antigua, la Edad Media y siglos posteriores, ha sido el Modelo de Prescindencia, donde se consideraba a las personas con diversidad funcional como “prescindibles” para la sociedad. Este modelo presentó dos subtipos: el eugenésico, que promovía políticas de eliminación o segregación basadas en la supuesta inferioridad de las personas con diversidad funcional, y el segregacionista, que, aunque menos extremo, defendía la separación de estas personas de la sociedad y su confinamiento en instituciones. Ambos subtipos reflejaban una visión profundamente discriminatoria y deshumanizante. En contraposición, el Modelo Rehabilitador surgió desde un enfoque científico, buscando “normalizar” a las personas a través de la rehabilitación. Este modelo medía el éxito en términos de adquisición de habilidades, minimizando la consideración de la diversidad y, a menudo, ignorando la dignidad y la autonomía de las personas.

Desde la década de 1940, la discapacidad comenzó a ser interpretada no como una condición individual asociada al cuerpo, causada por enfermedades, lesiones u otros problemas de salud, lo que implicaba la necesidad de atención médica mediante tratamiento y rehabilitación. Esta nueva forma de entender la discapacidad estuvo influenciada por el contexto sociohistórico. Por un lado, surgió debido a las discapacidades ocasionadas por la guerra, y por otro, como una reacción frente al peligroso discurso eugenésico y antisemita que había sido promovido por el régimen nacionalsocialista en Alemania. En la década de 1950, esta perspectiva propició una mayor reflexión sobre los riesgos de imponer estándares de normalidad y sobre el deber de los Estados y la medicina de rehabilitar a las personas consideradas víctimas de la guerra (Balata *et al.*, 2014).

Por otro lado, el Modelo Social fue una respuesta crítica a las limitaciones de los modelos anteriores. Consideraba que las causas de la diversidad funcional no radican en la biología individual, sino en las barreras sociales, culturales y físicas que impiden la plena participación de las

personas en la sociedad. Este modelo promovía la inclusión, la igualdad y la eliminación de barreras, defendiendo el derecho a la autonomía personal y la participación activa en la comunidad (Palacios; Romañach, 2008).

En la década de 1970, en Inglaterra, se llevó a cabo uno de los primeros esfuerzos por vincular la discapacidad con la cultura de los derechos humanos. Este movimiento fue liderado por un grupo de activistas con discapacidad que denunciaron la marginación a la que eran sometidos y exigieron el reconocimiento de sus derechos civiles en condiciones de igualdad social. A partir de estas reivindicaciones, se formularon los Principios Fundamentales de la Discapacidad. Posteriormente, Mike Oliver recopiló estas ideas bajo el concepto del Modelo Social de la Discapacidad. Este modelo introdujo, por primera vez, una distinción clara entre deficiencia y discapacidad, y propuso un enfoque holístico para comprender la discapacidad como un fenómeno multidimensional. Además, subrayó las barreras económicas, ambientales y culturales que las personas con discapacidad enfrentan en la sociedad. Entre dichas barreras se destacan, de manera detallada, la falta de acceso a la educación, los sistemas de comunicación e información, los espacios laborales, el transporte, las viviendas y los edificios públicos (Victoria Maldonado, 2013).

A medida que las reflexiones sobre la discapacidad avanzaron, el Modelo de la Diversidad emergió como una evolución del Modelo Social, ampliando su alcance, al reconocer que la diversidad humana es una riqueza que debe ser celebrada. Este modelo subraya la importancia de la dignidad humana, priorizando la autonomía y el respeto a la identidad de las personas con diversidad funcional. Propone un enfoque bioético inclusivo, reconociendo que las personas con diversidad funcional deben ser tratadas con dignidad tanto en sus aspectos intrínsecos (su valor como seres humanos) como extrínsecos (el reconocimiento de sus derechos fundamentales).

El Modelo de la Diversidad va más allá del debate sobre capacidades, rechazando el término “discapacidad” en favor de “diversidad funcional” y abogando por una ética que promueva la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal y el respeto a la dignidad humana. Este enfoque tiene como objetivo desafiar las prácticas discriminatorias y promover un cambio estructural que erradique las barreras sociales y normativas que aún limitan la plena participación de las personas con diversidad funcional en la sociedad. En la siguiente Cuadro 1 se resumen las principales características y enfoque de los modelos.

Cuadro 1 – Modelos a lo largo de la historia sobre la diversidad funcional.

1 of 2

Modelo	Subtipo	Época	Enfoque principal	Percepción de la discapacidad	Rol de la sociedad	Objetivo principal
Modelo de Prescindencia	Eugenésico	Edad Antigua, Edad Media, hasta principios del siglo XX	Control genético y segregación de personas con discapacidad. Promovía políticas de eliminación o segregación.	La discapacidad es vista como una “anomalía”	Eliminación o segregación de las personas con discapacidad.	Eliminar o excluir a las personas con discapacidad.
	Segregacionista	Edad Antigua hasta mediados del siglo XX	Promovía la separación y el confinamiento de las personas con discapacidad en instituciones.	Las personas con discapacidad son consideradas “innecesarias” para la sociedad.	El rol social era aislar a las personas con discapacidad, alejándolas del resto de la población.	Confinar a las personas con discapacidad, excluyéndolas de la vida social.

Cuadro 1 – Modelos a lo largo de la historia sobre la diversidad funcional.

2 of 2

Modelo	Subtipo	Época	Enfoque principal	Percepción de la discapacidad	Rol de la sociedad	Objetivo principal
Modelo Médico-Rehabilitador	–	Desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX	Este modelo se basaba en un enfoque médico, buscando corregir la discapacidad a través de tratamientos y rehabilitación.	La discapacidad se percibe como una condición médica que debe ser corregida.	La sociedad debía encargarse de rehabilitar a las personas con discapacidad para que se adaptaran a los estándares sociales.	Se intentaba “normalizar” a las personas con discapacidad para que pudieran ajustarse a los modelos sociales dominantes.
Modelo Social de la Discapacidad	–	Desde la década del 1970	Este modelo propone que la discapacidad no es un defecto individual, sino una consecuencia de barreras sociales.	Se entiende que las barreras sociales, físicas y culturales son las que limitan la participación de las personas con discapacidad.	La sociedad debe remover barreras físicas, sociales y culturales que impiden la participación para asegurar la inclusión.	Se busca crear una sociedad inclusiva y accesible, eliminando las barreras que impiden la integración de las personas con discapacidad.
Modelo de la Diversidad	–	Desde finales del siglo XX hasta la actualidad	Celebración de la diversidad humana, respetando la dignidad y autonomía.	La discapacidad es entendida como una parte natural de la diversidad humana.	La sociedad debe valorar la diversidad, respetando los derechos y la identidad de las personas con diversidad funcional.	Fomentar la vida independiente, la accesibilidad universal y la plena participación sin discriminación. Desmedicalización y desinstitutionalización.

Fuente: Elaboración propia con base en Palacios y Romañach (2006).

Es importante considerar que, si bien estos modelos tienen un inicio a nivel temporal, aún persisten socialmente personas e instituciones que sostienen modelos excluyentes y/o rehabilitadores, ya sea por falta de formación o sensibilización sobre el tema. Incluso perviven imaginarios provenientes de estos modelos, sostenidos por actores involucrados en las instituciones educativas, pese a que, normativamente, se ha buscado llegar al modelo de atención a la diversidad funcional.

En definitiva, esta breve reseña histórica ha tenido como objetivo reconocer la necesidad de la comprensión y adopción del modelo de la diversidad, en las diferentes esferas de la vida social. En este aspecto, la educación – y dentro de este derecho, la alfabetización – son condiciones necesarias, aunque no suficientes, para la adopción del modelo en los diferentes ámbitos que atañen a los países latinoamericanos.

Marco normativo sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad

En lo referente a la legislación existente en el país, cabe destacar que, desde la medición de algunos de los datos disponibles hasta el presente, se han realizado avances en materia normativa que han posibilitado algunas incorporaciones que resultaron favorables para una mayor inclusión educativa. Esto ha posibilitado mejoras en cuanto al acceso. Sin embargo, aún permanecen muchos aspectos que se encuentran a nivel legislativo, pero que no se plasman en la realidad concreta debido a la falta de recursos materiales o humanos.

Entre la normativa, cabe destacar la Ley n° 18.418, de 1989, que ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, comprometiéndose a un sistema educativo inclusivo.

La Ley n° 17.378 de 2001, que reconoce la lengua de señas uruguaya como la lengua natural de la comunidad sorda y garantiza acceso a intérpretes, especialmente en educación. La Ley n° 18.437 de 2008, que asegura los derechos de colectivos vulnerables, promoviendo igualdad en el derecho a la educación. Y, finalmente, la Ley n° 18.651 de 2010, que asegura el acceso a la educación para personas con discapacidad, comprometiéndose a brindar los apoyos necesarios para su plena inclusión.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por la Ley n° 18.418, establece en su Artículo 24 que los Estados Parte reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Con el objetivo de hacer efectivo este derecho sin discriminación y en igualdad de oportunidades, los Estados deberían garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, comprometiéndose a incluir a todas las personas y a proporcionar una educación de calidad.

Por otro lado, la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (Ley n° 18.651 de 2010) asegura el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional, proporcionando los apoyos necesarios, entre los principales aspectos vinculados al ámbito educativo.

El marco normativo sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad también incluye la Ley de Educación (Ley n° 18.437 de 2008). En su Artículo 8, referido a la diversidad e inclusión educativa, establece que el Estado garantizará los derechos de los colectivos minoritarios o en situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Asimismo, en la Ley sobre la Lengua de Señas Uruguaya de 2001 (Ley n° 17.378), se reconoce la lengua de señas como la lengua natural de la comunidad sorda y se ampara el acceso a un intérprete para satisfacer sus necesidades dentro de la sociedad. Esta disposición ha permitido la incorporación gradual de intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya en los diferentes niveles educativos para apoyar a los estudiantes. Gracias a la colaboración entre la Asociación de Sordos del Uruguay, el Centro de Investigación y Desarrollo para la Persona Sorda y la Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay, se oficializó la Lengua de Señas Uruguaya como idioma reconocido por esta ley.

El enfoque de educación bilingüe en las escuelas para estudiantes sordos fue aprobado en 1987. Luego, en 1996, los liceos uruguayos comenzaron a contar con intérpretes para estudiantes sordos, empezando con el Liceo 32 Guayabo en 1996 y el IAVA en 1999. Casi una década más tarde, los estudiantes sordos de la Universidad de la República comenzaron a tener acceso a servicios de interpretación en Lengua de Señas Uruguaya.

Reflexiones Finales

La problemática de la educación para personas en situación de discapacidad no solo se reduce a una cuestión de acceso, sino también de calidad y pertinencia. Si bien, en los últimos años, se han realizado esfuerzos para garantizar el derecho a la educación, las cifras reflejan que estos avances no son suficientes. La educación inclusiva no puede limitarse a la mera integración física de estudiantes en situación de discapacidad en las aulas; debe incluir un enfoque pedagógico que respete y responda a las necesidades diversas. Esto implica una transformación profunda del sistema educativo, desde sus bases normativas y curriculares hasta sus prácticas diarias.

El paradigma de prescindencia, al que hacen referencia Palacios y Romañach (2006), sigue siendo una barrera significativa. Este enfoque, que históricamente ha invisibilizado a las personas

con discapacidad, tiene raíces en una cultura de exclusión que necesita ser desafiada. Por el contrario, el modelo social y de derechos redefine el problema, desplazando la atención desde las limitaciones individuales hacia las barreras sociales, culturales y políticas que perpetúan el estado de exclusión. Esta perspectiva exige, no solo cambios en las políticas educativas, sino también una reforma cultural, que reconozca el valor intrínseco de la diversidad y la inclusión como pilares de una sociedad democrática.

En este contexto, la ausencia de datos confiables y actualizados se convierte en un obstáculo crítico. Sin información clara y precisa, es imposible identificar las necesidades específicas de las personas en situación de discapacidad, evaluar el impacto de las políticas existentes o planificar estrategias efectivas para superar las barreras. La recopilación de datos debe ser prioritaria, utilizando metodologías inclusivas que respeten la voz y la experiencia de las personas con discapacidad. Estos datos no solo deben centrarse en indicadores tradicionales como tasas de analfabetismo o acceso a la educación, sino también en aspectos cualitativos, como la percepción de los estudiantes sobre la calidad educativa y su sentido de pertenencia en el entorno escolar.

Además, es fundamental reforzar la formación docente. Los maestros y maestras están en la primera línea de la implementación de una educación inclusiva, y su preparación es clave para garantizar que puedan atender las necesidades diversas de sus estudiantes y superar las posibles barreras que se presentan en las instituciones educativas. Barreras que, muchas veces, perviven en los diferentes actores involucrados.

Esto implica una formación inicial y continua que abarque tanto aspectos teóricos como prácticos, incluyendo el diseño de estrategias pedagógicas, el manejo de herramientas tecnológicas, rampas digitales, y desarrollo de una comprensión profunda de los derechos de las personas con discapacidad.

Otro aspecto central es la asignación de recursos materiales y humanos. Las escuelas necesitan infraestructura accesible, materiales didácticos adaptados y tecnologías que faciliten los aprendizajes. Además, se requiere un equipo interdisciplinario que incluya psicólogos, psicopedagogos y otros profesionales capaces de ofrecer un apoyo integral a los estudiantes. Estos cambios necesarios no deben considerarse como un costo, sino como una inversión social que beneficiará a toda la comunidad educativa, al promover un entorno más equitativo y diverso; garantizando el acceso a un derecho humano fundamental como es la educación.

Asimismo, es imprescindible generar campañas de sensibilización dirigidas a toda la sociedad, incluyendo a las familias, estudiantes y comunidad en general. Estas iniciativas deben buscar desmitificar prejuicios, promover actitudes inclusivas y resaltar el valor de una educación que no deje a nadie atrás. La educación inclusiva no es solo un beneficio para las personas con discapacidad; enriquece a todo el sistema educativo al fomentar valores de empatía, respeto y colaboración.

La implementación de un plan integral requiere un compromiso político sólido y sostenido. Los responsables de la formulación de políticas deben garantizar que los recursos necesarios estén disponibles y que se establezcan mecanismos de monitoreo y rendición de cuentas para evaluar el progreso hacia una educación verdaderamente inclusiva. Este compromiso debe trascender los ciclos políticos y convertirse en una política de Estado, asegurando que el derecho a la educación de las personas con discapacidad sea una realidad tangible.

Dado que la exclusión afecta a toda la sociedad, resulta imprescindible considerar los impactos sociales que generan las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación. La exclusión educativa de las personas con discapacidad limita sus posibilidades de desarrollo

individual y profundiza las brechas estructurales en el acceso al empleo, la participación política y la vida cultural. Estas desigualdades perpetúan la marginalización, reproduciendo condiciones de pobreza y dependencia.

Frente a ello, resulta urgente diseñar estrategias que promuevan la inclusión dentro del sistema educativo, así como también en la vida social en general. Esto conlleva una articulación entre políticas públicas, sistemas de apoyo comunitario, organizaciones de la sociedad civil y actores educativos, para construir redes que garanticen trayectorias educativas integrales y sostenidas.

En definitiva, el desafío de superar estas desigualdades exige una mirada interseccional que tenga en cuenta las múltiples dimensiones de la exclusión: género, clase, territorio y etnia. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se convierte en una herramienta clave para transformar realidades sociales injustas, construir ciudadanía plena y avanzar hacia una sociedad más democrática, plural y equitativa.

Referencias

Balata, P. *et al.* Evolución del concepto de discapacidad estado del arte de las investigaciones sobre el tema desde una perspectiva interdisciplinar. In: Molina, M. (comp.). *Configuración de la noción de discapacidad en un contexto de vulnerabilidad en Bogotá*. Análisis Interdisciplinar. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2014. p. 17-64.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. [S. l.]: CEPAL, 2009. Disponible en: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=2385>. Acceso en: 16 dic. 2024.

Del Valle, L. *El analfabetismo en Uruguay: algunas aproximaciones*. [S. l.]: DSEA, 2017. Disponible en: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-11/EI%20analfabetismo%20en%20Uruguay.pdf>. Acceso en: 16 dic. 2024.

Freire, G. *et al.* *Inclusión social en Uruguay*. [S. l.]: Banco Mundial, 2020

Gesser, M.; Block, P.; Mello, A. G. Estudios Sobre Discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. *Andamios*, v. 19, n. 49, p. 217-254, 2022. Doi: <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.924>.

Honorato, H.; Duarte-Herrera, M. El retrato del analfabetismo y la invisibilidad de la persona: diálogos entre Colombia y Brasil. *Revista Científica E-Locução*, v. 1, n. 20, p. 23, 2021. Doi: <https://doi.org/10.57209/e-locucaov1i20.413>.

Instituto Nacional de Estadísticas (Uruguay). *Encuesta Continua de Hogares*. [S. l.]: Uruguay, 2007. Disponible en: <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/encuesta-continua-hogares>. Acceso: 16 dic. 2024.

Madero, L. Infantilización y racialización de la pobreza. In: Olanza, M. (coord.). *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas*. Udelar, 2020.

Ministerio de Desarrollo Social (Uruguay). *Discapacidad y trabajo en Uruguay: perspectiva de derechos*. Montevideo: MIDES-Udelar, 2016.

Ministerio de Desarrollo Social (Uruguay). *Uruguay y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Montevideo: MIDES, 2014.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Paris: Unesco, 2004. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>. Acceso en: 16 dic. 2024.

Palacios, A.; Romañach, J. *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Montevideo: Diversitas, 2006.

Palacios, A.; Romañach, J. *El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional*. Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, v. 2, n. 2, 37-47, 2008. Disponible en: <https://intersticios.es/article/view/2712/2122>. Acceso en: 5 ene. 2023.

Statista Research Department. *Porcentaje de la población que sabe leer y escribir en América Latina y el Caribe desde 2012 hasta 2020, por grupo de edad*. [S. l.]: Statista, 2023. Disponible en: <https://es.statista.com/estadisticas/1067878/porcentaje-de-alfabetizacion-en-america-latina-y-el-caribe-por-edad/>. Acceso en: 05 de enero 2023.

Unesco-Siteal. *Tasa de analfabetismo de Uruguay*. Buenos Aires: Unesco-Siteal, 2023. Disponible en: <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/uruguay#Efectividad>. Acceso en: 5 enero 2023.

Victoria Maldonado, J. El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, v. 46, n. 138, p. 1093-1109, 2013.