

CONTEXTO EDUCATIVO, ADECUACIONES CURRICULARES Y SUBJETIVIDADES ADOLESCENTES

*EDUCATIONAL CONTEXT, CURRICULAR
ADAPTATIONS, AND ADOLESCENT SUBJECTIVITIES*

*CONTEXTO EDUCACIONAL, ADAPTAÇÕES
CURRICULARES E SUBJETIVIDADES ADOLESCENTES*

Virginia Erika Brignoni Sacchi

Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica

Montevideo, Uruguay

Correo electrónico: viro@f86.com

ORCID: 0009-0009-2533-0202

Recibido: 7/8/2023

Aceptado: 11/9/2023

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

BRIGNONI SACCHI, V. E. (2023). Contexto educativo, adecuaciones curriculares y subjetividades adolescentes. *Equinoccio. Revista de psicoterapia psicoanalítica*, 4(2), 57-72. DOI: doi.org/10.53693/ERPPA/4.2.3

Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Resumen

En el artículo se procura un diálogo entre el psicoanálisis y la educación, y se vinculan los conceptos de *subjectividad* y *reconocimiento* a las transformaciones educativas en torno a la inclusión, marco en el que se inscriben las adecuaciones curriculares. Este dispositivo se diseña y se construye para acompañar las trayectorias educativas de adolescentes que, por razones de índole instrumental o emocional, necesitan puentes que favorezcan sus aprendizajes, inserción social y bienestar dentro de los centros. Se evidenciará cómo, desde el inicio de la construcción del dispositivo, tanto el reconocimiento como la consideración de las subjetividades de los actores involucrados se constituyen en elementos centrales.

Palabras clave: psicopedagogías, reconocimiento, subjetividad.

Abstract

This article aims to establish a dialogue between psychoanalysis and education, linking the concepts of *subjectivity* and *recognition* to educational transformations related to inclusion, within which curricular adaptations are inscribed. This device is designed and constructed to support the educational trajectories of adolescents who –for instrumental or emotional reasons– need bridges that promote learning, social integration, and well-being within schools. The article shows how, from the beginning of the construction of the device, both recognition and consideration of the subjectivities of the actors involved become central elements.

Keywords: psychopedagogies, recognition, subjectivity.

Resumo

Este artigo busca estabelecer um diálogo entre a psicanálise e a educação, vinculando os conceitos de *subjectividade* e *reconhecimento* às transformações educacionais relacionadas à inclusão, dentro das quais se enquadram as adaptações curriculares. Esse dispositivo é projetado e construído para acompanhar as trajetórias educacionais de adolescentes que, por razões instrumentais ou emocionais, precisam de pontes que facilitem suas aprendizagens, inserção social e bem-estar nas instituições de ensino. Será evidenciado como, desde o início da construção desse dispositivo, tanto o reconhecimento quanto a consideração das subjetividades dos atores envolvidos se tornam elementos centrais.

Palavras-chave: psicopedagogia, reconhecimento, subjetividade.

INTRODUCCIÓN

La invitación a propiciar un diálogo entre el psicoanálisis y otros marcos disciplinares afines, que tienen como ejes articuladores los conceptos de *subjetividad* y *reconocimiento*, nos encuentra en un momento sociohistórico signado por el reconocimiento de las subjetividades más allá del consultorio. El educativo es uno de los ámbitos donde este reconocimiento avanza lenta pero inexorablemente. Asumir la necesidad de cambio, llevar adelante las transformaciones necesarias para que la educación prepare a los jóvenes para operar en un mundo cambiante y sentirse bien operando en ese mundo queda plasmado en las políticas de inclusión educativa, en general, y en la respuesta de los sistemas educativos a la diversidad del estudiantado, en particular.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), el marco curricular basado en competencias y las adecuaciones curriculares son algunas de las respuestas que desde la educación se intenta dar para avanzar en el desafío de la inclusión. Todas estas transformaciones reconocen y propician diversos modos de aprender, de enseñar y de ser, e impactan profundamente en la construcción de las nuevas subjetividades adolescentes.

En el presente trabajo, realizaremos un recorrido breve por algunas de estas transformaciones en educación y recogeremos algunos aportes originados a partir de la tesis de maestría en Educación con énfasis en Dificultades de Aprendizaje, titulada: *Las adecuaciones curriculares en Educación Media: concepciones dentro y fuera de la institución*

educativa (Brignoni Sacchi, 2022), en diálogo con los ejes articuladores ya mencionados.

Nos centraremos específicamente en educación media, ciclo educativo que coincide con la adolescencia. Este representa un período vital durante el cual se producen cambios significativos en la constitución psíquica en el tránsito hacia una identidad adulta. Posteriormente, esbozaremos algunas reflexiones que surgen a partir de este trabajo de investigación y de nuestra experiencia profesional en el acompañamiento a estudiantes que experimentan dificultades ante el aprendizaje. Consideraremos, de manera articulada, los aportes desde tres campos disciplinarios relacionados: el psicoanálisis, la educación y la psicopedagogía.

ACERCA DE LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS

En la actualidad, la educación es centro de debate en Uruguay debido a la reforma educativa impulsada por el gobierno de turno con el nuevo plan de Educación Básica Integrada (Administración Nacional de Educación Pública, 2022). En las últimas décadas, también ha estado atravesada por un lento pero persistente recorrido en el camino hacia la inclusión y en el reconocimiento de la diversidad humana. La historia de este recorrido en el ámbito internacional queda plasmada en numerosos tratados, donde se recogen los esfuerzos que las diferentes naciones realizan para seguir avanzando en la concreción de centros educativos cada vez más inclusivos. Si bien no es el objetivo de este trabajo hacer un análisis sobre la guía elaborada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), dirigida a los gobiernos de las naciones que la conforman, esta ejemplifica las pautas consensuadas por los Estados para continuar avanzando en la inclusión educativa.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, que versa sobre educación, tiene como meta que se garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y que se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos. Hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad. El ODS 4 también demanda que se construyan y adecuen instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños, de las niñas, de las personas en situación de discapacidad y de las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas y todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

Los cambios sucedidos, desde una concepción tradicional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, caricaturizada por Pink Floyd (1979) en su canción *Another brick in the wall*, hasta la concepción contemporánea atravesada por el paradigma de la diversidad, reflejan un vuelco en la forma de mirar y de acompañar las subjetividades de los jóvenes desde los contextos educativos. La oferta educativa, homogénea y rígida, basada únicamente en la transmisión de contenidos, la ausencia del foco puesto sobre las singularidades de los enseñantes y de los aprendientes y la dualidad sujeto-objeto de aprendizaje van dando lugar a una mirada signada por el paradigma de la complejidad. A partir de este, se nos invita a pensar sobre las diferentes dimensiones de lo humano, los distintos modos de enseñar y aprender y la confluencia de estas dimensiones en la construcción de las subjetividades. Si la subjetividad representa, según Bleichmar (2005), la singularidad humana, que se construye a partir del entrecruzamiento de los universales de la constitución psíquica y las condiciones históricas y sociales particulares, considerar las transformaciones particulares que se están dando en el ámbito educativo nos permite avanzar en el conocimiento de los diversos modos en que se construyen las subjetividades adolescentes.

Estas transformaciones conllevan una revisión continua de las prácticas educativas en torno a los diferentes modos de enseñar y los diferentes modos de aprender, que aportan el dinamismo y la flexibilidad necesarios para el cambio. El propósito de la inclusión educativa es ofrecer oportunidades de aprendizajes de calidad para todos los jóvenes, asegurar su participación y bienestar dentro de los centros educativos y poner a la persona como centro de la propuesta educativa al considerar su historicidad y el contexto familiar-social en el que se desarrolla. Esto implica reconocer los diversos modos en que se construyen las subjetividades, reconocer las necesidades emergentes y comprender las vicisitudes que las atraviesan; en definitiva, personalizar el proceso educativo.

En Uruguay, la progresión hacia una educación cada vez más inclusiva ha sido lenta pero persistente. Entender la educación inclusiva en un marco general de reforma y considerarla como un proceso transformador de los sistemas educativos, cuya finalidad es dar respuesta a la diversidad del alumnado (Echeita y Ainscow, 2011), nos ayuda a dimensionar el alcance de estos avances. Así pues, en los últimos quince años, el Estado uruguayo comienza a impulsar una serie de cambios. En 2008, se aprueba la Ley General de Educación, Ley N.º 18437, que recoge en su contenido los principios básicos de la inclusión. En uno de sus artículos se decreta la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, cuyo cometido principal será evaluar la calidad de la educación nacional. En 2014, el Consejo de Educación Secundaria deroga la circular 1985, vigente desde el año 1990, que pautaba un régimen de *tolerancia* para el seguimiento de estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención (TDA), y la sustituye por la circular 3224, que define la necesidad de instrumentar estrategias de enseñanza relativas a la adecuación curricular. Ese mismo año se crea el Departamento Integral del

Estudiante (DIE), con el objetivo de acompañar y asesorar a docentes, equipos directivos, inspecciones y otros profesionales sobre procesos y estrategias que contribuyen a consolidar una educación inclusiva desde la perspectiva de derechos. En 2017, se aprueba, por la Ley N.º 18651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad, el *Protocolo de inclusión para las personas con discapacidad en los centros educativos*¹ y se publica la *Guía de adecuaciones curriculares* (Garibaldi y Verdier, 2017). En 2021, la Administración Nacional de Educación Pública, dentro del plan de desarrollo educativo 2020-2024, con el apoyo financiero de la Unión Europea y la asistencia técnica del Grupo Social ONCE, elaboran el *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a los docentes para asegurar la inclusión y la equidad* (Consejo Directivo Central, 2020). Actualmente, se está implementado el proyecto Articuladores de Inclusión en Territorio (AIT) del Ministerio de Educación y Cultura (2022b) para transitar el recorrido de la inclusión. Cabe señalar que desde los centros educativos, ya sea por iniciativas individuales o colectivas, públicas o privadas, también se impulsa el cuestionamiento sobre las prácticas, se promueven las investigaciones, se favorece la producción de conocimiento y la divulgación científica, lo que los convierte en un potente motor para la transformación del sistema educativo.

ACERCA DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES

Quienes hace más de dos décadas venimos desarrollando parte de nuestra labor profesional en centros educativos hemos sido parte de estas

1 Posteriormente, este es sustituido por el *Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad* (Ministerio de Educación y Cultura, 2022a).

transformaciones. El acompañamiento a la población de estudiantes que enfrentan dificultades ante el aprendizaje, sea de etiología instrumental, emocional o ambas, ha ido cambiando también, tanto con respecto a los profesionales que intervienen como a la forma de llevarlo adelante.

El reconocimiento de las subjetividades de enseñantes y aprendientes, así como los principios de la inclusión, han pautado dicho acompañamiento, guiando los esfuerzos que se realizan desde los equipos de orientación multidisciplinarios de los centros educativos, para poder atender las necesidades de los estudiantes más vulnerables. Y es desde estos equipos que se gestiona todo lo relativo a la adecuación curricular, uno de los dispositivos avalados por el Consejo de Educación Secundaria para la atención y el seguimiento de estos estudiantes. Este dispositivo, heredero de lo que otrora era la *tolerancia*, se ha construido dentro de los centros educativos y se ha nutrido tanto de las prácticas como del conocimiento científico generado a partir de las investigaciones al respecto. En este contexto, los equipos multidisciplinarios que funcionan dentro de los centros se constituyen en usinas de trabajo donde emergen interrogantes, reflexiones y cuestionamientos que pueden convertirse *a posteriori* en verdaderas preguntas de investigación.

Algunas investigaciones previas relevadas en relación con este tema dejan en evidencia que la inclusión de los adolescentes en los centros educativos de enseñanza secundaria era un hecho constatado. Sin embargo, no hay datos muy claros acerca de cómo los docentes podrían sostener las exigencias que los procesos de inclusión educativa implican (Donya, 2015). En este sentido, desde el ámbito educativo aparecía de forma reiterada la preocupación en torno a la ausencia de directrices específicas y consensuadas sobre el modo de implementar la adecuación curricular dentro de los centros (Silva, 2017). Parecía relevante, entonces, investigar al respecto.

Las preguntas de investigación que originan la tesis referida en la introducción surgen a partir del interés por mejorar el acompañamiento de estudiantes que necesitan adecuaciones curriculares (Brignoni Sacchi, 2022)². El problema de investigación se origina a partir de aquellos alumnos cuyas necesidades en torno al aprendizaje excedían las posibilidades de una respuesta adecuada del centro educativo. Por consiguiente, surge el interés por indagar acerca de cómo se estaba resolviendo este problema en los centros educativos, cómo eran concebidas las adecuaciones curriculares en nuestro medio (desde dentro y fuera del ámbito educativo), cómo se estaban instrumentando en algunos centros educativos privados del área metropolitana y con qué resultados (obstáculos y oportunidades).

Los resultados obtenidos mostraron que las adecuaciones curriculares se conciben como un recurso valorado en sí mismo, reconocido como necesario y complejo tanto en su concepción como en su diseño. Se entiende la adecuación curricular como un dispositivo de acompañamiento a los estudiantes que, por diversas razones, necesitan puentes que favorezcan sus aprendizajes y su bienestar dentro del centro educativo. Dicho dispositivo está conformado por varios elementos, donde interactúan distintos agentes dentro y fuera del centro educativo. La adecuación curricular puede pensarse, asimismo, como un proceso de intervención que acompaña la trayectoria educativa del estudiante y que es flexible y modificable en el tiempo. Este último aspecto depende de una evaluación continua, donde se considera la respuesta del estudiante a la intervención en curso y las nuevas necesidades que puedan surgir en la interacción con lo que se aprende.

2 El tipo de diseño utilizado para el trabajo de investigación mencionado fue de corte cualitativo, transversal exploratorio y descriptivo. Se usaron como técnicas de recolección de datos las entrevistas a profesionales, la revisión bibliográfica y la revisión de documentos oficiales. Se entrevistó a profesionales que formaban parte de los equipos multidisciplinarios de los centros educativos y a profesionales del ámbito clínico-psicopedagógico.

La construcción de la adecuación curricular se origina y se sostiene a partir del conocimiento del estudiante, de su estilo de aprendizaje, de sus necesidades y de un pensar colectivo que orienta la toma de decisiones necesarias para su implementación. Si bien algunas de las decisiones inherentes al dispositivo se toman para facilitar el acceso a la currícula básica o implican realizarle ajustes o modificaciones, el alcance del dispositivo de la adecuación curricular excede lo cognitivo y atiende también a las necesidades afectivas y vinculares del alumno.

Las adecuaciones forman parte del proyecto de centro y comprometen en mayor o menor medida a todos los integrantes de la comunidad educativa. Cada agente que interviene, desde su rol específico (docentes, acompañantes terapéuticos, coordinadores de nivel, equipo psicopedagógico y dirección), colabora a que este dispositivo pueda llevarse adelante y conforma un gran andamiaje dentro de los centros. Los acuerdos que se realizan con el estudiante son necesarios para que este pueda involucrarse más en sus propios procesos de aprendizaje. Por fuera del centro, los aportes que brindan los equipos externos también orientan la toma de decisiones inherente a la adecuación curricular. Los acuerdos realizados con las familias y su colaboración facilitan asimismo el acompañamiento del alumno desde el centro educativo.

Aunque no se manejan protocolos de actuación para su instrumentación, se observan similitudes en los diferentes centros relevados con respecto a los agentes que intervienen en el diseño de la adecuación y en su proceso de implementación. En cuanto a los equipos internos, referidos como equipos de orientación o equipos psicopedagógicos, estos cumplen un rol central en el diseño y en la articulación de todos los agentes involucrados en la adecuación curricular. Gran parte de las decisiones que se toman en lo relativo a las adecuaciones curriculares se nuclean desde los equipos de orientación y cuentan con el aval de la dirección. Se señala el rol del adscripto como un agente fundamental para el seguimiento diario

de los estudiantes y como nexo directo con el colectivo docente y los equipos internos. Los docentes aparecen como los agentes centrales que intervienen durante la etapa de implementación de las adecuaciones.

Con respecto a las diferencias encontradas, pareciera que las posibilidades de implementación de las adecuaciones curriculares están en estrecha relación con los recursos internos con los que cuenta cada institución educativa. Y, aun así, aquellas instituciones que tienen recursos y experiencia en su implementación dan muestra de las necesarias articulaciones que conlleva y de la cantidad de actores que demanda. Sin duda, estos aspectos no son menores al momento de extrapolar estas necesidades a otros contextos.

A partir de los datos obtenidos, queda en evidencia la complejidad inherente al dispositivo. En primer lugar, podemos considerar que ese complejo entramado produce la necesidad de continuar estudiando y analizando las diferentes formas de acompañar la diversidad en las aulas. En segundo lugar, es oportuno señalar que la participación de diferentes agentes necesariamente implica el reconocimiento de diversas subjetividades en juego. Y, por último, consideramos relevante destacar que, si el dispositivo de la adecuación surge y se construye a partir de las necesidades del estudiante, el conocimiento de su persona se torna ineludible. En este sentido, el recurso de la adecuación curricular estaría estrechamente ligado al reconocimiento de las subjetividades adolescentes dentro del ámbito educativo.

ACERCA DE LAS SUBJETIVIDADES ADOLESCENTES

En el campo de la psicopedagogía clínica, el reconocimiento de las subjetividades se presenta desde sus orígenes como una de sus características constitutivas: el interés por la imbricación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la consideración de las subjetividades en juego,

tanto del aprendiente como del enseñante, y la consideración de las necesidades del aprendiente dentro de un contexto sociocultural y familiar determinado han estado presentes siempre en el campo de la psicopedagogía. De hecho, este entramado se constituye en uno de sus objetos de estudio, lo cual puede verse reflejado en las diversas investigaciones y publicaciones científicas existentes en este campo disciplinar. «Enseñar y aprender están imbricados, no puede pensarse uno si no es en relación con el otro» (Fernández, 2000, p. 34).

Quienes trabajamos no solo en el ámbito de la clínica psicopedagógica, sino también en el ámbito educativo, sabemos del profundo impacto que tienen las experiencias vividas dentro de los centros educativos en la construcción de las subjetividades adolescentes. El vínculo que establecen con el aprendizaje, con los educadores, el reconocimiento por estos referentes adultos y lo que estos les devuelven dejan una impronta significativa en la percepción de sí mismos como aprendientes.

Consideramos, entonces, que la autoestima adolescente se construye sobre dos pilares: el sentimiento de valía y el sentimiento de competencia. El primero refiere a la importancia de sentirse valioso, reconocido, querido, primero por los progenitores y en esta etapa, particularmente, por los pares. El segundo refiere a sentirse competente en lo que se hace, en lo que se emprende, en los desafíos a afrontar. Y aprender es parte de ese desafío. Entonces, cabe preguntarnos: ¿qué sucede cuando el aprendiente no se siente competente?, ¿qué impacto tiene este no sentirse competente en la construcción de su subjetividad?, ¿cómo acompañarlo desde el centro educativo?, ¿qué reconocimientos necesita del enseñante para constituirse como persona reconocida en su singularidad, pensante y competente?, ¿cómo inciden las subjetividades de los enseñantes en las subjetividades de los aprendientes?, ¿qué papel juega el deseo de aprender en la construcción de las subjetividades?, ¿qué vínculo establecen estos adolescentes con el aprendizaje?, ¿qué reconocimientos necesitan los enseñantes

para empoderarse y llevar adelante prácticas que faciliten la inclusión educativa?, ¿dónde queda el deseo de aprender, cuando el aprendizaje se constituye en una fuente de malestar y frustración constantes?

En intervenciones llevadas a cabo en diferentes centros educativos donde hemos desarrollado nuestra labor profesional, encontramos que estudiantes con bajo rendimiento, frente a la propuesta de dibujar lo que para ellos significa *aprender*, realizan gráficos más simples, poco estructurados, donde el aprendizaje es vivenciado como fuente de malestar y frustración, donde el deseo de aprender está ausente y donde el aprendizaje no se visualiza integrado a un proyecto de vida. Estos adolescentes muestran una mayor dependencia del docente y de su mediación y conciben el aprender como una actividad circunscrita al aquí y ahora del aula, impuesta desde afuera (Brignoni, 2014).

A MODO DE CIERRE

Desde el ámbito de la clínica psicopedagógica y los equipos de orientación educativa, sobre la base de una mirada signada por el reconocimiento de los diversos modos de construcción de las subjetividades adolescentes, se originan y se intenta responder estas interrogantes que nos interpelan cotidianamente. Estos dos, la clínica psicopedagógica y los equipos de orientación educativa, nos brindan la posibilidad de ser testigos privilegiados de algunas de las diversas transformaciones que se dan en la construcción de las subjetividades adolescentes y del papel que juega la propia autopercepción como sujeto aprendiente en dicha construcción. A partir de estos, podemos también intervenir para intentar comprender las vicisitudes propias de estas transformaciones y apuntalar los procesos de integración, aprendizaje y crecimiento. Adicionalmente, podemos generar un espacio de escucha activa, abierto a la interrogación,

para fortalecer los pilares sobre los cuales se sostiene la autoestima adolescente, esa que será vapuleada por los vaivenes inherentes a esta etapa vital.

Finalmente, en el contexto educativo y desde los equipos de orientación educativa, específicamente, la adecuación curricular se construye al trabajar en red con los diferentes actores involucrados. Este dispositivo buscará acompañar a los estudiantes que experimentan dificultades vinculadas al aprendizaje, a los vínculos interpersonales o a su constitución psíquica.

§

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020). *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*. Grupo Social ONCE. <https://www.anep.edu.uy/15-d/material-educativo-inclusivo-disponible-para-de-scarga>
- BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Topía.
- BRIGNONI, V. (2014). Orientación educativa y dificultades de aprendizaje. En R. Balaguer, M. Carbajal y L. Correa (comps.), *Orientación educativa: enfoques y herramientas* (pp. 177-193). Psicolibros.
- BRIGNONI SACCHI, V. E. (2022). *Las adecuaciones curriculares en educación media: concepciones dentro y fuera de la institución educativa* [tesis de maestría]. Universidad Católica del Uruguay. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/bitstream/handle/10895/1818/Brignoni2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2014). Circular 3224. <https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares11/10646-rc-56214-c-322414sr>
- DONYA, M. L. (2015). *Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria* [tesis de maestría]. Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3224>
- ECHETA, G. Y AINSWORTH, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- FERNÁNDEZ, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- GARIBALDI, G. y VERDIER, G. (2017). *Guía de adecuaciones curriculares*. Consejo de Educación Secundaria.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2022a). Decreto N.º 350/022. *Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/protocoloinclusiva>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2022b). *Programa de Educación Inclusiva*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/educacion-inclusiva>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- PINK FLOYD. (1979). Another brick in the wall [canción]. En *The wall*. Harvest.
- PODER LEGISLATIVO (2008). Ley N.º 18437. Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- PODER LEGISLATIVO (2010). Ley N.º 18651. Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

SILVA LAGUARDA, M. (2017). *De la tolerancia a la adecuación curricular: el camino hacia una educación más inclusiva. La mirada de los jefes de los departamentos académicos de un centro educativo privado de la ciudad de Montevideo* [memoria de grado]. Universidad Católica del Uruguay.