



Educación inclusiva: avances y desafíos de Uruguay para la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad

Estudiante

Martina Faval 4.477.307-5

Tutora

Prof. Agda Dra. Andrea Viera

Revisor

Prof. Agdo Dr. Leonardo Peluso

Montevideo, 29 de abril del 2022

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1: Los modelos de discapacidad y la educación: de la exclusión a la inclusión.....	3
Capítulo 2: La educación inclusiva: un concepto que va más allá de la integración y trasciende la discapacidad.....	11
Capítulo 3: Transiciones institucionales y avances normativos hacia la educación inclusiva de las personas con discapacidad.....	16
Capítulo 4: Programas y proyectos de apoyo a la inclusión educativa en Uruguay	23
Reflexiones finales.....	36
Referencias bibliográficas	40

“Cuando uno pasa a lo real, (muchas veces), la biblioteca calla y se hace necesario pensar al pie de lo que pasa y no al pie de la letra”

Ignacio Lewkowitz

(1961-2004)

Resumen

A lo largo de la historia las personas con discapacidad han sido excluidas e invisibilizadas debido a las dificultades que ha tenido la sociedad para tratar las diferencias. A medida que van cambiando los modelos de percibir y tratar a las personas con discapacidad se transforman las maneras de entender su educación. Uruguay se encuentra en una transición hacia la educación inclusiva, concepto que tiene sus ambigüedades e implica pensarlo como un proceso que trasciende la integración y va más allá de la educación de personas con discapacidad ya que busca responder a la diversidad de necesidades educativas en igualdad de oportunidades para mejorar la asistencia, participación y aprendizajes de todos y todas. A la vez, cuenta con la modalidad de educación especial, lo que implica cuestionar el lugar de esta frente a la inclusión. Actualmente, existen leyes y protocolos que avalan la educación inclusiva en Uruguay, así como también se llevan adelante diferentes programas y proyectos que buscan apoyar la inclusión educativa, los cuales tienen entre sus objetivos la transformación de la educación especial en centros de recursos, eliminar la exclusión social e involucrar a todos los actores institucionales para brindar una educación de calidad. Sin duda esto implica avances, pero también desafíos a los que Uruguay debe hacer frente para lograr la inclusión de niños y niñas con discapacidad.

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad, Uruguay.

Introducción

A lo largo del tiempo el concepto de discapacidad ha ido variando según los momentos históricos y sociales, determinando modelos de tratamiento para las personas con discapacidad que tienen una implicancia directa en el tipo de educación que reciben. Si bien estos modelos coexisten en el presente, en mayor o menor medida, parece no cuestionarse que la educación de las personas con discapacidad es una cuestión de derechos humanos. En este sentido, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad marcó un hito importante estableciendo la educación inclusiva como derecho fundamental y adoptando el modelo social de la discapacidad consecuencia de la lucha de este colectivo.

Uruguay viene llevando a cabo un proceso de transformación para lograr un sistema educativo inclusivo, avanzado desde el punto de vista normativo, pero con barreras actitudinales, formativas, de infraestructura, institucionales y de recursos que impiden el cumplimiento del derecho a la educación para las personas con discapacidad. A su vez, se mantiene la educación especial como modalidad educativa, entendiendo que esta es la única forma de acceder a la educación para algunos niños y niñas, e intentando su transformación en apoyo a la inclusión.

Sin duda este proceso implica ciertos debates conceptuales como pasar de un modelo médico-rehabilitador a un modelo social de la discapacidad y superar el modelo integracionista hacia la inclusión educativa. A partir de esto surgen interrogantes como cuál es el lugar que ocupan las escuelas especiales frente al modelo de educación inclusiva y qué implica dicho modelo.

En este sentido, el presente trabajo tiene por objetivo problematizar y reflexionar acerca del concepto de educación inclusiva, tratando de comprender el proceso en el que se encuentra Uruguay actualmente en materia de educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad.

El interés personal en la temática se da a partir de la experiencia propia como auxiliar docente en diferentes centros de educación especial, como acompañante de niños con discapacidad en sus procesos de inclusión educativa y como operadora laboral. Esto ha interpelado sobre las dificultades de algunas instituciones para hacer frente a la discapacidad, así como también sobre la dicotomía que se plantea muchas veces entre educación especial y educación inclusiva, lo que motiva cerrar este ciclo formativo profundizando en estas cuestiones.

Para lograrlo en el primer capítulo se busca exponer la evolución del concepto de discapacidad a medida que van cambiando los modelos y comprender cómo estos han repercutido en el abordaje educativo de las personas con discapacidad, para luego mostrar cómo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se presenta como punto de inflexión permitiendo pensar la educación de las mismas desde un enfoque de derechos.

En el segundo capítulo se presentará el surgimiento de la educación inclusiva como concepto superador del de integración retomando lo formulado a nivel internacional y presentando su ambigüedad, ya que va más allá de las personas con discapacidad y supone un proceso de

cambio del sistema de educación para el apoyo y atención a la diversidad, brindando mayor participación y aprendizajes de calidad para todos y todas.

Luego, en el tercer capítulo se plantean las transiciones institucionales de Uruguay respecto a la educación inclusiva. Se presenta un breve recorrido de la historia de la educación especial en nuestro país, exponiendo sus antecedentes y su evolución hasta llegar a ser definida actualmente como centro de recursos para la inclusión en las normativas que garantizan la educación inclusiva. Continuando con la presentación de dichas normativas y de distintos protocolos que establecen la actuación de los centros de educación especial y común y buscan brindar estrategias y garantías para la inclusión.

Para finalizar, en el último capítulo se expondrán los diferentes programas y proyectos implementados por Uruguay para el apoyo a la inclusión, intentando identificar en qué medida implican un avance o un desafío para la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad en las escuelas uruguayas. A la vez que se intenta mostrar cómo el rol del psicólogo educativo también ha tenido sus transformaciones, teniendo a la escuela como objeto de intervención y el desafío de trabajar con todos los actores institucionales con el fin de lograr los cambios que el sistema educativo necesita para garantizar una educación de calidad para todos y todas.

Capítulo 1: Los modelos de discapacidad y la educación: de la exclusión a la inclusión

A lo largo del tiempo el concepto de discapacidad ha ido variando según la mirada que se ha tenido sobre las personas con discapacidad en la sociedad, por lo que es un concepto complejo que implica pensarlo a partir de los diferentes modelos de cada época. Los cambios en los modelos y la evolución del concepto tienen una implicación directa en el tipo de educación que reciben las personas con discapacidad. Si bien los modelos corresponden a un momento histórico, en mayor o menor medida, coexisten en las prácticas cotidianas y condicionan la forma de pensar y tratar a las personas con discapacidad.

La autora Palacios (2008), distingue tres modelos. El primer modelo es el de prescindencia, donde se plantea el motivo religioso como causa de origen a la discapacidad. Este modelo se subdivide en dos. Por un lado, el submodelo eugenésico, ubicado en la antigüedad clásica, donde las personas con discapacidad eran consideradas consecuencia del castigo de los dioses. Desde esta mirada se consideraba que la vida de estos niños no merecía ser vivida por lo que muchos niños fueron sometidos a infanticidio. Se partía de la idea de que eran innecesarias, por lo que socialmente se prescindía de ellas ya que se pensaba que no tenían nada para aportar a la sociedad, considerándolas improductivas o una carga. Por otro lado, se encuentra el submodelo de marginación, ubicado en la Edad Media, caracterizado por la exclusión de las personas con discapacidad como consecuencia del miedo o el rechazo. La Iglesia condena el infanticidio y las

personas con discapacidad pasan a ocupar el lugar de marginados y a ser consideradas objeto de caridad, apelando a la mendicidad o al asilo de la Iglesia.

Luego el asilo pasa a estar en manos del Estado, y durante el siglo XVII y XVIII las personas con discapacidad mental, por ejemplo, son ingresadas a manicomios, hospitales, prisiones o cualquier otra institución del Estado, lo que en última instancia sólo evitaría su muerte (Aguilar, 2004).

Algunos autores como Aguilar (2004) y Viera (2012), plantean el llamado modelo tradicional, haciendo referencia al período en que las personas con discapacidad pasan de ser objeto de asistencia a sujeto de estudio de la Psicología, la Medicina y la Pedagogía, lo que tendrá una gran influencia en su educación. Las acciones que se llevaron a cabo durante este período tenían como fin proteger a la sociedad de estas personas, justificando así la creación de centros especializados fuera de las ciudades, pero que lo que hacían era segregar, separar y discriminar.

De esta forma se marca el inicio de la educación especial, ubicada a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Diferenciándose, a mediados del siglo XIX dos corrientes de tratamiento, por un lado, el tratamiento médico-asistencial, y por otro una línea educativa iniciada por Itard basada en la pedagogía curativa y rehabilitadora, donde se plantea la posibilidad de aprendizaje de las personas con deficiencias.

A su vez, la obligatoriedad de la escuela trae como consecuencia la tendencia social de definir que la población que será atendida en la educación especial son todos aquellos niños que no se adapten a las exigencias de la escuela común.

A partir de aquí se presenta una concepción médico-educativa que inicia la idea de que el rendimiento y la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje se dará a partir de la agrupación de alumnos con capacidades y necesidades semejantes, así como también la creación de centros específicos según la deficiencia. Según Palacios (2008) esto implica para los niños el impedimento de “las condiciones mínimas que todo menor tiene derecho a gozar, coartándole de experimentar relaciones tan esenciales y primordiales, como el juego con otras niñas o niños, o la protección y el cariño de su familia” (p.82) dando lugar a su exclusión de la vida social. La autora plantea que las personas con discapacidad eran institucionalizadas por ser consideradas inferiores, incapaces y no poder cuidarse solas, sometiéndolas a condiciones de vida penosas, privándolas de oportunidades, derechos básicos y posibilidades de reclamo.

Por lo tanto, uno de los efectos más graves que tiene este modelo son las dificultades de socialización como consecuencia de un modelo de educación segregado que deja a las personas con discapacidad excluidas de sus comunidades, en un lugar de marginación, dependencia, discriminación y subestimación.

El segundo modelo que plantea Palacios (2008), el modelo rehabilitador, se sitúa en los inicios del siglo XX cuando nace una nueva forma de abordar la discapacidad, consolidándose luego

de la segunda guerra mundial. En dicho modelo las causas que originan la discapacidad son científicas, haciendo referencia a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. Se trata de una concepción individual donde se entiende a la discapacidad como un problema de la persona, causado por una enfermedad o deficiencia que requiere un tratamiento médico individual y que tiene por objetivo la cura de la persona con discapacidad, un cambio en su conducta o una mejor adaptación. Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, sino que se entiende que pueden aportar a la comunidad en la medida que sean rehabilitadas. La exclusión y el estigma se generan a partir de que se enfatiza en la deficiencia de la persona y no en sus aptitudes.

El fin de este modelo es, según expone la autora, normalizar a las personas con discapacidad y esto implica ocultar las diferencias que la misma representa y hacer énfasis en sus limitaciones, lo que resulta un impedimento para participar activamente de la vida social.

Este modelo rehabilitador o modelo médico es el que dará lugar a intervenciones de un equipo de especialistas en la educación especial, encargados de diseñar la rehabilitación o recuperación de las personas con discapacidad como respuesta a los problemas derivados del déficit. La educación especial aparece estrechamente ligada a la Psicología y la Pedagogía, específicamente por la divulgación de los trabajos psicométricos de Binet-Simon, y encuentra así en la Psicología una fundamentación científica para clasificar y comprender las deficiencias (Aguilar, 2004).

El surgimiento de la educación especial fue un hecho positivo ya que significó ofrecerles a las personas con discapacidad la posibilidad de una educación especializada. Sin embargo, fue cuestionada en la medida que recibían a todos aquellos alumnos que la escuela común rechazaba, dejando entrever la falta de tolerancia frente a la diferencia y las dificultades, promoviendo la exclusión social (Parra, 2010).

De esta forma es que varios autores ubican dentro de este modelo el surgimiento de la perspectiva de integración educativa entendida como “un proceso mediante el cual se garantiza el acceso al currículo de educación básica a todos los niños” (Viera, 2012, p.71). La integración tendría sus orígenes en el concepto de normalización, entendido según Bank-Mikkelsen (citado por Aguilar, 2004) como “la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (p.9). Esta nueva perspectiva hace que se redefina el propósito de la educación de las personas con discapacidad, que será el de conseguir que adquieran habilidades, valores y actitudes para desenvolverse en la vida adulta (Aguilar, 2004).

Por esta razón, la integración educativa cambia el sentido que hasta el momento tenía la educación especial, cuestionando prácticas educativas que ya no responden a las necesidades educativas de los alumnos, y busca superar el enfoque segregacionista de la educación especial tendiendo a la integración temprana de las personas con discapacidad a través de su incorporación a la vida escolar y social.

Otro acontecimiento que marcó un antes y un después en la educación especial fue el Informe de Warnock de 1978 donde se reafirma el principio de “normalización” y se habla por primera vez de “necesidades educativas especiales”. Este concepto aparece como una forma de terminar con las denominaciones que se utilizaban como deficiente, minusválido, discapacitado, y el intento por reconocer la heterogeneidad. Se destaca la referencia al carácter educativo de dicho concepto, lo que supone que cualquier estudiante puede tener dificultades, pero es necesario asumir que las causas de estas tienen un origen interactivo ya que dependen tanto de las particularidades del estudiante como del entorno. Por lo tanto, se establece que la respuesta para atender estas necesidades educativas especiales no debe estar orientada a que el estudiante se ajuste a las demandas del sistema y a un currículo único e inflexible (Aguilar, 2004; Viera, 2012).

Si bien el enfoque integracionista marca una distancia y una superación al enfoque segregacionista, varios autores señalan en esta perspectiva la continuidad del modelo médico-rehabilitador ya que se continúa reforzando una mirada individualista donde la educación de las personas con discapacidad aún continúa enfocada en el déficit y las dificultades de la persona, afianzando la idea de normalización.

El tercer modelo que identifica Palacios (2008) es el modelo social, que surge de la mano del Movimiento de Vida Independiente iniciado en Estados Unidos a finales de la década de los años sesenta del siglo XX. Desde dicho movimiento se trata de cambiar la mirada para que las personas con discapacidad dejen de ser vistas como objetos de asistencia y beneficencia y se reconozca su independencia, redefiniendo dicho concepto como “el control que una persona tiene sobre su propia vida” (p.113). Se establecen así algunos de los principios que guían el modelo como la independencia, la autosuficiencia y sobre todo el de autonomía, asumiendo que quienes mejor conocen sus necesidades son las propias personas con discapacidad.

De esta forma se consolida poco a poco el modelo social que establece la distinción entre deficiencia y discapacidad, así como que la discapacidad debe ser abordada de forma integral, condenando la segregación y la institucionalización, y defendiendo los derechos humanos, incluida la igualdad de oportunidades. Se señala que “para la concreción de una verdadera igualdad de oportunidades es imperativo que haya un profundo cambio de perspectiva en el entorno social, que conlleve a la eliminación de barreras mentales, prejuicios e ideologías” (Aguilar, 2004, p.14) ya que es en el entorno donde se generan las diferencias, las desigualdades y la exclusión.

Uno de los presupuestos fundamentales de este modelo es que las causas que originan la discapacidad son de carácter social y “se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia” (Palacios, 2008, p.104). La premisa del modelo es la inclusión a partir de la igualdad de oportunidades, identificando las barreras que impiden su participación en igualdad de condiciones, así como la implementación de los apoyos necesarios para lograrlo.

Tal como plantean Angulo et al. (2015) “etimológicamente la palabra discapacidad remite a la ‘falta de’ (dis) lo que se entiende como capacidad en las sociedades modernas y, por ende, remite al sujeto y no a la sociedad” (p.15). Por lo tanto, las autoras plantean que también es en las formas de nombrar donde se hacen presentes las desigualdades y las etiquetas, por lo que depositar las limitaciones en el sujeto con discapacidad implica desresponsabilizarse como sociedad de aquellos aspectos que la generan.

Como se planteaba, en el modelo social las limitaciones ya no están puestas en el individuo sino en la sociedad, por lo que se comienza a diferenciar entre el término deficiencia y discapacidad. El déficit es de índole individual, algo propio del sujeto. Palacios (2008) define la deficiencia como “característica de la persona consistente en un órgano, una función o un mecanismo del cuerpo o de la mente que no funciona, o que no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas” (p.123), mientras que la discapacidad tiene que ver con “factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (p.123), es decir la razón por la cual las personas con un déficit son excluidas de la participación social. Esta distinción permite visualizar que las soluciones o los cambios no deben pensarse en función de la persona afectada sino de la sociedad.

En 2001, la Organización Mundial de la Salud (OMS), a partir de diversas críticas de las organizaciones de personas con discapacidad, establece una nueva conceptualización de la discapacidad, reemplazando la primera definición internacional propuesta por la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidad y Minusvalía (CIDDDM) de 1980. Según Ferrante (2014) desde un enfoque individualista, inmerso en el modelo médico rehabilitador y la ideología de la normalidad, la CIDDDM distinguía “deficiencia (falla, falta o anormalidad corporal), discapacidad (restricción para la participación normal a raíz de una deficiencia) y minusvalía (desventaja que posee una persona con deficiencia y que limita su función social normal)” (p.41). Desde esta clasificación la discapacidad y la minusvalía son siempre consecuencia del déficit. Por lo tanto, con la intención de superar esta definición se plantea la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) donde se hace una distinción entre deficiencia y discapacidad incluyendo elementos ambientales.

Según la OMS (2001) se estaría trascendiendo el modelo médico con un enfoque biopsicosocial, integrando los modelos médico y social a partir de una mirada biológica, individual y social. Desde esta perspectiva se entiende que discapacidad es “un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una ‘condición de salud’) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (p.206), y por deficiencia “la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica. Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales. Con ‘anormalidad’ se hace referencia, estrictamente, a una desviación significativa respecto a la norma estadística establecida” (p.207).

Si bien desde la OMS se insiste en trascender el modelo médico, varios autores reconocen en esta clasificación una mirada individualista y desde la ideología de la normalidad. Ferrante (2014) señala que “resulta claro que esta perspectiva edulcorada de la mirada médico rehabilitadora tradicional se halla años luz de los fundamentos del modelo social de la discapacidad” (p.41). Además, desde el Grupo de Estudio sobre Discapacidad (GEDIS) de Facultad de Ciencias Sociales se plantea que “los contenidos normalizadores continúan, mientras cambian de alguna manera las formas que los representan, no así las de nombrar” (Angulo et al., 2015, p.38).

Según Palacios (2008) siempre hay una interacción entre las barreras sociales y la diversidad funcional. Para que haya una discapacidad tiene que haber una diversidad funcional, donde la primera sería la forma de discriminación específica de las personas que tienen o han tenido una diversidad funcional. Es decir, la diversidad funcional es una condición para que se produzca algún tipo de opresión y los factores sociales pueden definir lo que se percibe como diversidad funcional. “La percepción de la norma y la diferencia varía cultural e históricamente. Cuando cambian las ideas, cambian las definiciones de las personas” (Palacios, 2008, p.190).

Vale destacar como punto fundamental que el cambio hacia el modelo social tiene como eje la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Este ha sido consecuencia de una larga lucha y esfuerzo de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos, entre ellos el derecho internacional en derechos humanos. Es así como frente a la persistencia de barreras en la participación y la violación de los derechos humanos se aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006, donde la participación de las organizaciones de personas con discapacidad fue muy importante para su elaboración.

La Convención (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2006) busca superar un modelo asistencialista promoviendo el enfoque de derechos y adoptando una definición social de la discapacidad, reconociendo que es un concepto en evolución que se produce por la interacción entre las deficiencias de las personas y las barreras sociales que impiden su participación plena en la vida social, en igualdad de condiciones que el resto de los individuos sin discapacidad. Se entiende por personas con discapacidad a “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Art.1, ONU, 2006).

El propósito de la Convención es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Art.1, ONU, 2006). Para lograrlo se propone guiar las políticas nacionales e internacionales en función a la discapacidad, estableciendo obligaciones a los Estados Parte a través de diferentes medidas que deben adoptar con el fin de asegurar y promover el ejercicio de los derechos de las personas con

discapacidad garantizando su participación. Es así como se plantean los principios generales a partir de los cuales se debe interpretar y aplicar la Convención:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (Art. 3, ONU, 2006).

Uno de los conceptos fundamentales que se expone en la Convención es el de barreras. Este implica aquellos factores del entorno que limitan la funcionalidad de la persona con discapacidad y a su vez la originan ya que impiden su participación activa y en igualdad de condiciones con las demás en la vida social, vulnerando sus derechos. Las barreras se pueden visualizar tanto en los entornos físicos, como aspectos comunicacionales o actitudes negativas hacia la discapacidad, así como también en otros ámbitos como la salud, la educación, la información, el trabajo, el transporte, la cultura, la vivienda, entre otros. Dicho concepto va de la mano con el reconocimiento de la importancia de la accesibilidad para gozar de todas las libertades y derechos fundamentales, como lo establece el Art. 9 (ONU, 2006), entendiéndose que la misma debe ser universal para que los entornos, servicios, bienes, productos, procesos, instrumentos y dispositivos puedan ser comprensibles y utilizables por todas las personas de forma autónoma. En este sentido, la Convención va más allá planteando, por un lado, el concepto de diseño universal entendiéndolo como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (Art. 2. ,ONU, 2006) y sin excluir las ayudas técnicas; y por otro, el de “ajustes razonables”, haciendo referencia a las modificaciones o adaptaciones necesarias y adecuadas, en un caso particular, para garantizar que las personas con discapacidad gocen de los derechos y las libertades en igualdad de condiciones que las demás (Art. 2. ,ONU, 2006).

En lo que refiere específicamente a niños y niñas con discapacidad, desde el modelo social se defiende su inclusión en todos los ámbitos de la vida social, en igualdad de condiciones. Desde la Convención se intenta garantizar que las niñas y niños con discapacidad tengan las mismas oportunidades de desarrollo que el resto en todas las áreas, entre ellas la educación. Por lo tanto,

desde el modelo social se cuestionan algunas prácticas del modelo rehabilitador como la educación especial y la institucionalización. En este sentido, el enfoque de derechos va a reconfigurar la educación de las personas con discapacidad y la Convención será un hito que va a transformar la perspectiva de la educación que deben recibir, cambiando el modelo de educación.

Desde la Convención se hizo hincapié en que la inclusión en la educación general tenía que ser un derecho y que “para que el derecho a la educación se realice plenamente los gobiernos deben hacer que su educación sea: disponible, accesible, aceptable y adaptable” (Palacios, 2008, p.386). Para esto se requiere un cambio en el sistema de educación, donde este se adapte a las necesidades de todos y todas sin excluir a aquellos niños y niñas que se consideran incapaces de adaptarse al mismo. Por lo tanto, en este sentido se señala que no debe existir discriminación de ningún tipo y que los Estados deben remover las barreras para garantizar la plena inclusión. Se plantea que el separar a los niños en escuelas debido a sus diferentes capacidades acentúa la mirada de la discapacidad del modelo médico. Sin embargo, siguiendo los principios del modelo social al incluir y dar lugar a la participación de colectivos de personas con discapacidad durante el proceso de elaboración de la Convención, es que también se plantearon y se llegaron a acuerdos para algunos colectivos en particular, como el caso de la educación para las personas sordas, ciegas o sordociegas teniendo en cuenta la importancia del aprendizaje de estos en su propia lengua.

De esta forma se establece el Art. 24 sobre Educación (ONU,2006), asumiendo el modelo social de discapacidad, donde queda planteada la obligación de los Estados Parte a reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación, en igualdad de oportunidades y asegurando un “sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. A su vez, se agrega que se debe asegurar que “las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general por motivos de discapacidad” y que los alumnos puedan acceder a “una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”. También se establece la importancia de realizar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, así como que se presten los apoyos necesarios para garantizar la formación. Pero además se agregan los reclamos de algunos colectivos a que se reconozca su identidad lingüística y la posibilidad que la educación, en particular de “los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en los entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social”. Este punto resulta importante porque deja ver uno de los principios fundamentales del modelo social en la elaboración de la Convención como lo es la participación plena de las personas con discapacidad.

En definitiva, el modelo social implica un cambio en la forma de pensar y visualizar la discapacidad que va de la mano del esfuerzo y lucha de las mismas personas con discapacidad para pasar de ser tratados como objetos de asistencia a sujetos de derecho. Desde el modelo se

insiste en la contribución que las personas con discapacidad pueden hacer a la sociedad, para lo que es necesario más participación e igualdad de oportunidades, lo que será posible en la medida en que se eliminen las barreras generadas por la misma sociedad. De esta forma se busca terminar con la mirada desde el modelo médico, donde se establecen parámetros de normalidad, para hacer lugar a la diferencia.

Según Palacios (2008) en la actualidad se vive una transición desde el modelo rehabilitador al modelo social, donde este último domina sobre todo en las políticas legislativas asumiendo los derechos humanos de las personas con discapacidad, haciendo énfasis en el respeto por la dignidad, la igualdad y libertad personal, dando lugar a la inclusión social. La Convención es un claro ejemplo donde se logra adoptar un instrumento vinculante a los derechos humanos que desde su elaboración se ha inspirado en el modelo social. El concepto que en la misma se plantea de discapacidad deja ver que es un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras del entorno que impiden su participación plena, en igualdad de condiciones. Sin lugar a dudas, esto no es distinto en el ámbito de la educación, por lo que la Convención asume el modelo social estableciendo medidas para potenciar el desarrollo de la autonomía de niños y niñas con discapacidad, prohibiendo la exclusión de la educación general por discapacidad y haciendo énfasis en garantizar un sistema de educación inclusivo.

Capítulo 2: La educación inclusiva: un concepto que va más allá de la integración y trasciende la discapacidad

Son varios países los que han logrado un avance en el acceso a la educación primaria pero aún persisten problemas en cuanto a la equidad y calidad de la educación y en el acceso al conocimiento, existiendo varios factores excluyentes y de discriminación. Y son muchos los niños y niñas que se encuentran en situación de desigualdad y se enfrentan a barreras en el aprendizaje y la participación. Justamente estos colectivos que son excluidos son los que más necesitan de una educación de calidad que satisfaga sus necesidades de aprendizaje y les permita superarse.

Según Blanco (2006) los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad es uno de los colectivos más excluidos, habiendo un gran porcentaje de los mismos que ni siquiera accede a algún tipo de educación o se encuentran escolarizados en escuelas de educación especial razón por la cual, según la autora, también son más discriminados.

Frente a los grandes índices de exclusión, discriminación y desigualdades es que en los últimos años surge con fuerza la idea de la educación inclusiva, entendiéndola como un concepto más amplio que el de integración.

El concepto de inclusión en la educación surge en la década de los noventa, a partir del movimiento de Educación para Todos de las Naciones Unidas con el objetivo de que todos los niños

y niñas accedan a una educación de calidad. Dicho movimiento se dio en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), realizada en Jomtien, Tailandia, donde se pudo observar que muchas personas carecían del acceso a la educación, que la misma estaba restringida a ciertos aprendizajes puntuales y que además algunos grupos, entre ellos las personas con discapacidad, se encontraban en riesgo de ser excluidos de la educación (Parra, 2010).

Luego, en 1994, en la Declaración de Salamanca en la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, promovida por el gobierno español y la UNESCO, se concluye que para progresar en las prestaciones educativas especiales es necesario una estrategia global de la educación y nuevas políticas económicas y sociales, es decir una reforma del sistema educativo. Se deduce que

las escuelas ordinarias con una **orientación integradora** [resaltado añadido] representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994, p. IX).

Vale señalar que, si bien se emplean los términos integración y necesidades educativas especiales, lo planteado a lo largo de la Declaración marca un corrimiento y un punto de inflexión hacia la educación inclusiva. De esta manera, a partir de lo establecido en la Declaración se justifica que la inclusión promueve que las escuelas desarrollen formas de enseñar para responder a las diferencias individuales, es decir a la diversidad, lo que es beneficioso para todos los niños y niñas, sentando las bases para una sociedad justa y no discriminatoria. Dejando en claro que son las escuelas las que deben responder a las necesidades de los alumnos y no éstos adaptarse al sistema como lo establece el enfoque integracionista.

No obstante, es difícil llegar a un consenso de lo que significa educación inclusiva. Según Blanco (2006) en algunos países se sigue confundiendo con el término de integración, mientras que la inclusión tiene un foco más amplio. La autora plantea que la integración está relacionada a poder hacer efectivo el derecho de las personas con necesidades educativas especiales a educarse en las escuelas comunes, recibiendo los apoyos necesarios para facilitar su proceso educativo y permitirles mayor autonomía. Mientras que la inclusión busca efectivizar el derecho a una educación de calidad para toda la población y “está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones” (sección 2, párr. 8). Además, agrega que el foco está en cambiar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas comunes para poder atender a la diversidad y eliminar diferentes tipos de discriminación, entendiendo que el progreso de los alumnos depende de las oportunidades y apoyos que se le brindan, debiendo adaptarse la enseñanza a los

alumnos y no estos al sistema, y teniendo en cuenta la gran influencia del entorno educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

En esta misma línea, Echeita y Ainscow (2011) mencionan que en algunos países se sigue pensando la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un sistema general de educación, mientras que a nivel internacional el término va más allá, visto como una reforma que apoya y atiende la diversidad. Es así que desde la UNESCO en el año 2005 se establece que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (citado por Echeita y Ainscow, 2011, p.28).

Se establece además que la inclusión debe responder apropiadamente al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, entendiendo que representa una perspectiva que debe permitir el análisis de cómo lograr cambios en los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a la diversidad, más que enfocarse sobre cómo integrar a ciertos estudiantes en la escuela común. Además, debe permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y no la perciban como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Echeita y Ainscow (2011) plantean que la confusión en cuanto a significado del término de inclusión es lo que hace que muchas veces las acciones para lograr una educación inclusiva sean pocas o nulas, así como que se implementen políticas educativas que pueden resultar contradictorias, ya que aparece muy ligado a las necesidades educativas especiales, dejando de lado otras situaciones de desigualdad. Mientras que hablar de inclusión educativa implica tener en cuenta la situación educativa de los alumnos más vulnerables entre ellos los alumnos en situación de discapacidad.

A la vez, se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es el de contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las respuestas a la diversidad tanto racial como de clase social, de etnia, religión, género o aptitudes, entre otras (Echeita y Ainscow, 2011). Esto implica, por lo tanto, pensar lo educativo como un aspecto del entramado social, entendiendo que la inclusión educativa supone al mismo tiempo una noción más amplia que es la inclusión social. En definitiva, la exclusión social se relaciona con procesos sociales que conducen a la marginalización de

determinados grupos e individuos dentro de organizaciones o comunidades, implicando la pérdida de sentido de pertenencia o la negación de oportunidades y derechos económicos, sociales, políticos, culturales y/o educativos (Parrilla, 2009). Lo que implica cuestionarse sobre la finalidad de las políticas educativas que buscan a través de la educación resolver problemáticas de orden social que la trascienden.

Vale tener en cuenta, y específicamente en lo que respecta a las personas con discapacidad, que algunos colectivos u organizaciones continúan defendiendo la necesidad de una educación especial. Este es el caso de familias que temen que la educación regular no pueda responder a las necesidades educativas de sus hijos, o de algunos colectivos como lo hemos visto en el caso de las personas sordo-ciegas, así como también de algunos docentes que creen no tener las herramientas y conocimientos suficientes para atender al alumnado con discapacidad dado que consideran que tiene necesidades educativas que son difíciles de satisfacer desde el aula ordinaria.

En este sentido, dentro del enfoque de inclusión, algunos autores consideran que la idea de una educación especial como sistema paralelo no puede sostenerse, mientras que otros sostienen que los centros de educación especial tienen un lugar importante para el desarrollo de sistemas inclusivos y que los mismos deben estar asociados a la educación de aquellos que tienen dificultades más severas, así como también a proporcionar su conocimiento y experiencia a las escuelas ordinarias y de esta manera apoyar la inclusión. De esta forma, estos últimos plantean un cambio en el rol de las escuelas especiales, las cuales pasarían de ser un sistema segregado y especializado a colaborar con las escuelas comunes, es decir a ser centros de recursos para la inclusión educativa (Echeita et al., 2020).

De todas formas, hay una tendencia general, avalada en la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, celebrada en 2008, en Ginebra, con el tema *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, donde se plantea la importancia de ampliar el concepto de inclusión teniendo en cuenta a todos los niños y niñas, haciendo hincapié en la educación desde una perspectiva de derechos que les permita desarrollar su potencial, prestando atención a los aspectos de equidad y calidad. Estos aspectos tienen que ver con el acceso (asistencia y permanencia en las escuelas), la participación (sentirse parte) y el aprendizaje (lograr aprendizajes significativos teniendo en cuenta las posibilidades y necesidades de cada uno) (Echeita et al., 2020).

Al mismo tiempo, vale destacar la importancia que ha tenido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). La misma implica un cambio sustantivo, ya que mientras que en la Declaración de Salamanca se plantea la inclusión como un principio orientador de diferentes acciones, desde la Convención se le otorga el carácter de derecho. Esto no es menor, ya que entender la educación inclusiva desde la perspectiva de derechos implica otro compromiso para las autoridades, obligándolas a “crear las condiciones para su disfrute efectivo,

removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación” (Echeita y Ainscow, 2011, p.31).

Al decir de Aguilar (2004) es importante comprender el papel que ha jugado la discapacidad en el surgimiento de la educación inclusiva, ya que por un lado hay que eliminar la idea de que la misma refiere exclusivamente a los estudiantes con discapacidad, pero por otro reconocer que la educación inclusiva se nutre de los cambios dados en la forma de entender y percibir la discapacidad desde el modelo social. De esta forma se plantea que las dificultades educativas de un estudiante no deben ser entendidas por su situación de discapacidad sino por un sistema educativo que con planes educativos y formación docente inadecuados, falta de accesibilidad y apoyos, entre otros factores, crea barreras para el aprendizaje y la participación, tanto de las personas con discapacidad como otros estudiantes en situaciones de vulnerabilidad. Por esta razón, y teniendo en cuenta las declaraciones de la UNESCO ya mencionadas, es que considera que la educación inclusiva debe ser entendida como “un movimiento educativo fundamentado en el principio de educación para todos, que como tal reconoce la educación como un derecho inalienable de todas las personas. Por lo tanto y consecuentemente se opone a cualquier forma de segregación en la educación por razones personales, sociales, étnicas o culturales.” (p.14).

De esta forma, es que plantea que debe entenderse la educación inclusiva como un concepto que va más allá de la integración ya que implica un cambio social y en el sistema educativo, asumiendo y respetando la diversidad.

En este sentido, es que Viera (2012) haciendo referencia a López Melero, plantea la necesidad de construir un nuevo discurso que propicie una “cultura de la diversidad”, que implique un cambio en el pensamiento y la acción docente. En el mismo sentido, es que Aguilar (2004) plantea, siguiendo el criterio de Arnaiz, la necesidad de nuevas prácticas educativas que conlleven a una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado.

Por lo tanto, el reto estaría en dejar de lado la problemática de las diferencias, que como se ha visto al decir de algunos autores trae desigualdades y más exclusión, para reconocer el valor de la diversidad como aquello que enriquece a la sociedad. Sin embargo, se considera necesario un nuevo marco de acción que termine con la tendencia de analizar por separado, de forma independiente y desconectada los distintos ámbitos de la desigualdad (Parrilla, 2009).

La educación inclusiva así planteada abre las puertas para pensar la multiplicidad de factores de discriminación de carácter social, cultural, político, económico e ideológico que se vinculan a la problemática de la discapacidad y por tanto la complejizan. Esto implica una orientación desde la teoría de la interseccionalidad, entendida como “un enfoque que resalta las categorías creadas socialmente y cómo están relacionadas entre sí. Los ejes principales que trae consigo este término son: género, etnia, religión, discapacidad, edad, entre otros” (Sánchez-Medina y Díaz, 2020, p.37). El análisis interseccional plantea que todos los seres humanos contamos con más de una categoría construida social y culturalmente, y “explora cómo los diferentes ejes de diferencia se

articulan en niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones, desigualdad y formación de sujetos específicos en un contexto.” (Brah, 2013, p.16).

Vale señalar que no se trata simplemente de una suma de desigualdades sino que cada factor interrelacionado ejerce una influencia específica en cada situación personal o colectivo. En este sentido, Crenshaw (citado por Buenaño, 2017) plantea que la interseccionalidad opera en dos vías. Una vía estructural que “alude a la imbricación de sistemas de discriminación (de género, raza y clase social), que tiene repercusiones específicas en la vida de las personas y los grupos sociales”, y una vía política que “permite entender cómo las estrategias políticas que sólo se centran en una dimensión de desigualdad marginan de sus agendas a aquellos sujetos o grupos cuya situación de exclusión responde a la imbricación de diversos sistemas de opresión” (p.25).

Se puede inferir que muchas veces las actitudes discriminatorias se trabajan de manera aislada sin tener en cuenta otros factores que interactúan en la vida de una persona con discapacidad que generan exclusión, desigualdad, opresión y, por tanto, mayores niveles de vulnerabilidad. Sin duda esto implica reflexionar sobre políticas educativas para la inclusión que tengan en cuenta la interacción entre los múltiples factores de discriminación y examine las consecuencias que pueden tener en el desarrollo educativo de las personas con discapacidad. Para esto es necesario la realización y correcta evaluación de programas que permitan disminuir el impacto de los diferentes sistemas de opresión generando cambios oportunos y sustanciales que fomenten una verdadera inclusión teniendo en cuenta todos los factores que generan desigualdad y exclusión.

En este sentido, se entiende que la inclusión educativa de las personas con discapacidad, pensada desde la diversidad, debería contemplar este enfoque interseccional ya que permite relacionar la discapacidad con otros problemas sociales y hacer dialogar a los colectivos excluidos históricamente.

Capítulo 3: Transiciones institucionales y avances normativos hacia la educación inclusiva de las personas con discapacidad

A nivel internacional se plantea la educación inclusiva como la manera de funcionar deseable para los sistemas educativos, pero aún existe una gran distancia entre los acuerdos internacionales ratificados por nuestro país y lo que sucede en la práctica educativa.

Es importante mencionar que es poca la información sobre el acceso, trayectorias y logros educativos de los alumnos con discapacidad, y los datos con lo que se cuenta provienen fundamentalmente del Censo de Población de 2011 y del Monitor Educativo del CEIP (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2019).

En 2001, la Comisión Estadística de las Naciones Unidas creó el Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad, proponiendo una serie de criterios internacionales para recolectar

datos de alta calidad comparables sobre discapacidad, el cual nuestro país usa parcialmente en su último censo del año 2011 (Grupo Banco Mundial, 2021). Por esta razón se puede decir que Uruguay no cuenta con datos suficientes y actualizados en materia de discapacidad y educación que permitan conocer el estado de situación actual en cuanto al cumplimiento del derecho a la educación inclusiva para los niños y niñas con discapacidad. A su vez vale señalar que los datos del Censo no permiten asociar elementos de discapacidad y entorno familiar, aunque internacionalmente se reconoce el vínculo entre pobreza y discapacidad. También es necesario aclarar que los datos recogidos en materia de discapacidad no parten de un diagnóstico técnico necesariamente sino de la identificación de la situación de discapacidad de los adultos a cargo.

Dicho esto, desde el Censo se establece que, en Uruguay, del total de niños y niñas entre 0 y 14 años, un 5% tiene algún tipo de discapacidad. Además, entre los niños y adolescentes de 4 a 17 años, el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo es de 87,3%, en comparación con el 91,2% de las personas sin discapacidad (INNEd, 2019), lo que demuestra ciertas dificultades en el acceso a la educación de las personas con discapacidad. A su vez, “sólo cerca de un cuarto de la población de entre 6 y 11 años con alguna discapacidad asiste a escuela común, lo cual no necesariamente asegura la existencia de una política de inclusión en dichas escuelas” (INEEd, 2019, p.97-98), ya que es importante recordar que la simple asistencia a un centro educativo no implica su inclusión aun cuando este se de en escuelas comunes. Asimismo, en la medida que la discapacidad es más severa, mayores son las dificultades en cuanto al acceso a un centro de enseñanza y hay una tendencia mayor a la educación especial. Esto muestra la falta de igualdad en cuanto al acceso a la educación y revela que la severidad de la discapacidad es un aspecto a tener en cuenta para pensar la inclusión de niños y niñas con discapacidad.

Según los datos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de 2013 sobre educación especial y común, de 13449 niños y niñas con discapacidad asistiendo a centros públicos, el 57% estaban matriculados en educación especial y 43% en escuelas comunes (CAInfo y FUAP, 2013). A la vez, en el año 2020 se registraron 5639 alumnos matriculados en educación especial pública y 1456 alumnos en educación especial privada (ANEP, Observatorio de la educación, s.f.), observándose que no se cuentan con datos de niños con discapacidad que asisten a la educación común, así como tampoco se tiene en cuenta la educación especial en muchas de las estadísticas. También hay que aclarar que no existen datos que permitan identificar la doble escolaridad ni en el Censo ni en los registros de ANEP.

Otro dato importante que se observa es que en Uruguay la disminución de la probabilidad de completar la educación por discapacidad es de 43% para primaria y por discapacidad más identificación étnoracial es de 50% (Grupo Banco Mundial, 2021), lo que muestra la necesidad de tener más datos desde un enfoque interseccional ya que como se puede observar la situación educativa de las personas con discapacidad se complejiza cuando se identifica más de una categoría de vulnerabilidad.

En definitiva, todos estos datos evidencian la desventaja que tienen las personas con discapacidad en cuanto al acceso a la educación y que la educación especial sigue siendo la forma de acceder a la educación para muchos niños y niñas con discapacidad. A la vez, reflejan uno de los primeros desafíos que tiene nuestro país ya que no se cuenta con información sistematizada sobre trayectorias educativas y logros en los aprendizajes de las personas con discapacidad. Esto resulta fundamental ya que el tener datos más precisos puede mejorar el diseño de políticas públicas y permitiría que las políticas educativas tengan mayor alcance, seguimiento y resultados más óptimos (Grupo Banco Mundial, 2021).

Dicho lo anterior, observando lo relevante que es la educación especial en Uruguay para la educación de los niños con discapacidad, se considera necesario realizar un breve recorrido histórico por el desarrollo y concepciones educativas en el campo de la educación especial.

La misma surge en Uruguay a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, a partir de la creación de establecimientos para la atención de personas con discapacidad que se inician en la esfera privada y progresivamente pasan a ser oficializados, como el caso del Instituto Nacional de Ciegos que décadas después pasará a ser la escuela para discapacitados visuales (Viera, 2012).

En 1910 se crea el Instituto Nacional de Sordomudos, en 1913 la Escuela al Aire Libre para “niños y niñas débiles”, en 1917 las “clases diferenciales para niños y niñas con retardo mental”, en 1929 se crea la Escuela Auxiliar que luego fue denominada Escuela de Recuperación Psíquica y en 1930 la Escuela Hogar para niños con conducta irregular (ANEP, s.f.a).

En los orígenes regía un modelo tradicional de la educación especial que tenía como fin la institucionalización sin definir especificidades, será recién durante la década del 30 a partir de los avances de la evaluación psicológica que la educación especial se comienza a caracterizar por la categorización y diferenciación (Viera, 2012). Esto se cristaliza con el apoyo del laboratorio de psicopedagogía a cargo del Profesor Sebastián Morey Otero y la aparición de las “clases diferenciales” impulsadas por Emilio Verdesio que brindaban asistencia pedagógica diferenciada (ANEP, s.f.). Por ese entonces se plantea un formato escolar que tendía a defender la homogeneidad a partir de propuestas segregacionistas.

Se acentúa así la perspectiva más tradicional de la educación especial, donde se la defiende como derecho de las personas con discapacidad y comienza a haber conciencia social de atender a las necesidades de estas personas, “aunque esta atención parece tener un carácter más asistencial que educativo” (Viera, 2012, p.128).

De esta forma, se comienzan a crear centros especializados con el fundamento de que ofrecen las mejores condiciones para el desarrollo de las personas con discapacidad. Siendo esta la razón principal, según Viera (2012), que da origen a la educación especial en Uruguay, señalando que al mismo tiempo se comienza a desarrollar la formación docente para trabajar en la Escuela Auxiliar y en las clases diferenciales.

Durante la década del 40 se reestructura la Escuela Auxiliar y pasa a denominarse “escuela de recuperación psíquica”, incentivando la participación de las familias, alumnos y técnicos. Y las “clases diferenciales” pasan a llamarse “clases de recuperación pedagógica” con el fin de brindarle apoyo a los niños y niñas para nivelarlos y pudieran volver a la clase común (Míguez, Alvarez, Angulo y Sánchez, 2017).

A la vez, se comienza a investigar y a desarrollar la formación en dificultades específicas de aprendizaje, etapa donde se comienza a consolidar el modelo médico-rehabilitador de la educación especial, teniendo su auge en la década del 60 con la creación del Departamento de Educación Especial. Asimismo, se comienza a plantear la importancia del diagnóstico temprano de la deficiencia y de la educación desde los primeros meses de vida y el desarrollo de la “Estimulación Temprana” (Viera, 2012).

Sobre finales de los años 60, la educación especial comienza a recibir alumnos de sectores marginados frente al fracaso escolar en la educación común, lo que deriva en la creación de clases diferenciales para atender alumnos con discapacidad intelectual leve.

Más tarde, en la década del 70 se consolida el modelo segregacionista, categorizando en alumnos de escuela especial y escuela común, y se comienza a implementar el Programa de Educación Común en los casos que no había discapacidad intelectual, como discapacitados sordos, ciegos o motrices.

Luego, en 1980 se crea la escuela para discapacitados motrices. Esto se da en un contexto de reestructura de la educación especial que crea en 1985 la figura del maestro itinerante, docente especializado en discapacidad que brinda apoyo en las escuelas comunes y se fortalece el rol del maestro de apoyo en la escuela común con el fin de favorecer el proceso de integración de niños y niñas con dificultades de aprendizaje y discapacidad (ANEP, s.f.a). De esta forma se adopta el enfoque integracionista y se pone en práctica lo que será el principal antecedente en materia de educación inclusiva en Uruguay, el Plan de integración de 1987. El mismo tenía como objetivo la integración de los alumnos de educación especial a la escuela común y el ingreso de niños y niñas con discapacidad a la educación inicial. Dichas integraciones se empiezan a realizar a través de la maestra itinerante y en dependencia de la Inspección Nacional de Educación Especial. De esta forma se busca que la escuela de educación especial colabore con las integraciones, sobre todo con las adaptaciones curriculares. Este plan deja de ser financiado en 1999, pero la modalidad de integración se mantiene (Viera y Zeballos, 2014).

De esta forma con la intención de superar el enfoque segregacionista se avanza hacia la integración, pero aun así los desafíos de la educación se mantienen intentando avanzar hacia la inclusión.

Con dicho fin, en el año 2008 Uruguay ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por Ley n° 18.418, y en el año 2009, en el marco internacional de Educación para Todos, entra en vigencia la nueva Ley de Educación n°18.437. La

misma reconoce la educación como derecho humano fundamental y la responsabilidad del Estado de garantizar una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda su vida. Estableciendo en su artículo 2 que su fin es “el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna”. A su vez especifica en el artículo 8 que “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 pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”, y agrega que para lograr el cumplimiento del derecho a la educación “las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”. A su vez detalla en el artículo 33 que se promoverá la inclusión de las personas con discapacidad a la educación formal, brindándoles los apoyos necesarios, idea que se enfatiza en el artículo 72.

En el año 2010, se aprueba la Ley N° 18.651 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad que tiene por objetivo la atención integral de las mismas en materia de salud, educación, empleo, rehabilitación física, entre otros, y busca su participación activa en la sociedad. Respecto a la educación, en el artículo 40 se establece la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad “determina que su **integración** [resaltado añadido] a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo”, garantizando “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”. Es importante mencionar que se busca efectivizar la inclusión educativa retomando el concepto de apoyos y accesibilidad que propone la Convención desde el modelo social. Esto no es menor ya que como se ha mencionado la educación inclusiva muchas veces no es una opción para algunos niños que necesitan de ciertos apoyos que le brinda la educación especial para acceder a la educación. Además, resulta interesante destacar que se utiliza el término integración e inclusión de manera indistinta a pesar de que, cómo se ha visto, implican perspectivas diferentes. Esta imprecisión en el uso de los términos muestra la convivencia de perspectivas distintas. Todo esto da cuenta de que pensar la educación inclusiva como paradigma supone entenderla como un proceso y que el mismo requiere una profunda transformación a nivel institucional.

En consonancia con dichas leyes, se observa que en Uruguay se elaboran distintos protocolos en el avance hacia la educación inclusiva de personas con discapacidad. El primero busca establecer la actuación de la educación especial, el segundo se basa en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) refiriendo a la actuación de la educación común para dicho fin y el último con el objetivo de informar a la población en general sobre el derecho a la educación inclusiva y evitar la discriminación en los centros educativos para efectivizar el cumplimiento de este derecho.

Como se mencionaba, en 2014 la Inspección Nacional de Educación Especial elabora el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial para avalar las actuaciones en el marco de las líneas de política educativa, considerando que constituye una herramienta fundamental para las escuelas inclusivas. En el mismo se establece que “las escuelas especiales son Centros para la inclusión educativa, siendo el ingreso a éstas, una de las formas de inclusión posible” (ANEP, 2014, junio 30), donde se emplea una modalidad educativa específica durante el ciclo primario para aquellas situaciones que lo requieran, el tiempo que sea necesario. Se considera como objetivo la inclusión social, valorando la posibilidad y beneficios de inclusión del alumnado en escuelas comunes y se establece que el ingreso a la educación especial sólo puede ser considerado luego de haberse valorado la posibilidad de inclusión en la escuela común con el apoyo de maestro itinerante, la doble escolaridad o la escolaridad compartida. Esto deja ver la existencia de diferentes modalidades de inclusión educativa que se plantean, lo que parece relacionarse con la diversidad de población que atiende la escuela, lo que implica pensar en todas las variantes de los sujetos, recuperando las necesidades y características de cada uno.

A su vez en dicho Protocolo se especifica que el rol de la escuela especial es “brindar orientación, apoyo e intervenir para favorecer los aprendizajes y la inclusión de los alumnos con discapacidad, problemas para aprender o altas capacidades” (ANEP, 2014, junio 30), priorizando la atención a niños con mayor discapacidad, no escolarizados o con dificultades en su escolarización. Al respecto, vale señalar que el 91% de quienes padecen una deficiencia leve concurre a la educación común, mientras que el 9% asiste a escuela especial. Los que tienen una discapacidad moderada, 67% concurre a escuela común y 33% a especial. En contraposición, el 66% de los niños con deficiencias severas asisten a educación especial y el 33% a una común (CAinfo y FUAP, 2013). Por lo tanto, a medida que la discapacidad es más severa hay una tendencia a concurrir a la educación especial.

A la vez se establece que la modalidad de escolarización es una decisión pedagógica que se toma a partir de los aportes de la familia, los antecedentes educativos, informes técnicos, la intervención del psicólogo o trabajador social del CEIP y el estudio pedagógico realizado por el maestro capacitado o especializado. De esta forma se determina el dispositivo que estos niños necesitan para aprender, así como los apoyos necesarios para lograrlo. Vale destacar que esto puede estar matizando también la relevancia de otros tipos de diagnósticos, teniendo en cuenta a otros profesionales y otras áreas de intervención.

También se determinan los actores relevantes para la inclusión, lo que muestra la importancia del rol de la escuela especial para la misma, ya que el maestro de apoyo itinerante junto con el maestro director de la escuela especial son los responsables del análisis de situación del niño o niña y las coordinaciones necesarias para llevar a cabo la inclusión, y a la vez, el maestro de apoyo itinerante es quién apoya a la institución, a la familia, al docente a cargo y al grupo que recibe al niño. Además, está la figura de maestro de apoyo que es un maestro de educación especial que

trabaja en la escuela común y su función es apoyar y atender el proceso de inclusión, trabajando con los docentes y todos los integrantes de la comunidad educativa.

Por otro lado, se destaca el maestro del grupo de la escuela común quién recibe al alumno y tiene participación directa en la inclusión y recibe los apoyos para generarla. Desde el Protocolo se señala que es imprescindible que la escuela común tenga conocimiento de los derechos que consagran la inclusión ya que debe educar a todos los alumnos, comprendiendo las necesidades de cada uno en sus diferencias.

Justamente, teniendo en cuenta las particularidades de cada situación de inclusión, se plantea aquellos casos en que es necesario contar con la presencia de un asistente personal o pedagógico como sostén en situaciones de convivencia, contención o apoyo para la regulación emocional y en el aprendizaje, así como también para promover autonomía. Entendiendo que es alguien contratado por la familia o entidad responsable del niño que acuerda sus funciones con el docente de aula, pero no se considera un intermediario entre la escuela y la familia. Si bien no se pretende focalizar en este tema resulta importante destacar que muchas veces las escuelas demandan este apoyo a las familias y su rol muchas veces no queda bien definido.

Al mismo tiempo se menciona a los equipos psicosociales que “intervienen en coordinación con los docentes responsables del proceso de inclusión cuando ello se considere necesario y juegan un rol muy importante en la comprensión de los diagnósticos” (ANEP, 2014, junio 30). Cabe preguntarse cuáles son las intervenciones de estos equipos ya que no se mencionan en el Protocolo, por lo que se intentará desarrollar al respecto en el próximo capítulo.

En la actualidad se establece que la educación especial ha evolucionado y es entendida como una red de escuelas, aulas, docentes, dispositivos, estrategias, recursos y modalidades del sistema educativo para favorecer los aprendizajes de las personas con discapacidad, entre otros, y “forma parte de la política de inclusión educativa de la DGEIP” (INEEd, 2021b, p.86). Si bien es definida como centros para apoyar la inclusión educativa es necesario considerar que para algunos alumnos “esta escuela es el único lugar de inserción educativa, cuya discapacidad requiere de una significativa adaptación de formato escolar, estrategias, recursos y apoyos y cuya decisión de ingreso es tomada en virtud del ‘interés superior del niño’” (Castellano, s.f.). Entendiendo que el riesgo de segregación se instala cuando desde la escuela especial no se mantienen altas expectativas en cuanto al aprendizaje de los alumnos o no se propician espacios de participación y encuentros con otras instituciones, así como cuando se retiene a un alumno que, en virtud de sus avances, podría asistir a la escuela común.

En lo que refiere a la escuela común, en 2017, basado en la Ley de Protección Integral de las personas con discapacidad, el MEC junto con la Comisión honoraria para la continuidad educativa y socio-profesional para la discapacidad, a partir de la consulta pública a organizaciones integradas por personas con discapacidad, crean el Protocolo de actuación para la inclusión de

personas con discapacidad en los centros educativos, Decreto n°72/017, el cual tiene por objetivo orientar las acciones de los centros educativos públicos y privados. Incluye estrategias de apoyo académico como el Diseño Universal y adecuación curricular, guía de indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas, accesibilidad (instalaciones, mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo), y acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que integran los centros educativos. Dicho Protocolo se basa en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para la definición de discapacidad y de educación inclusiva, así como para definir el uso de los ajustes razonables, tomando así el modelo social de discapacidad, sustituyendo la mirada de necesidades educativas especiales por la de barreras al aprendizaje y la participación que surgen de los procesos de interacción entre los estudiantes y los contextos. Si bien su uso no es obligatorio, la idea es que sea utilizado por todo el ámbito educativo pero el mismo no ha tenido suficiente difusión y se observa aún cierta falta de voluntad en varios centros educativos para implementarlo o tenerlo en cuenta. Además, no se establecen plazos ni responsables para su aplicación, ni metas e indicadores para monitorear su implementación (INEEd, 2021b). Esto deja entrever cierta voluntad de cambio sin encontrar aún los mecanismos más adecuados para llevarlo a cabo, ya sea por desconocimiento, falta de voluntad o resistencia, ya que como hemos visto esto implica cambios a nivel de todo el sistema educativo, así como la implicación de muchos actores para producirlo.

Por último, el año 2021, el Grupo de Trabajo sobre Discapacidad y Educación Inclusiva que coordina la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) creó el Protocolo guía para las situaciones de discriminación y rechazo por motivos de discapacidad en el ámbito de la educación, el cual tiene por objetivo “promover el derecho humano a la educación inclusiva de las personas en situación de discapacidad, con altas habilidades y superdotación a su participación plena y a la no discriminación” (INDDHH, s.f., p.1). De esta forma, a través de la campaña en redes sociales #NoPuedenDecirNo, se busca informar a la población sobre el derecho a la educación inclusiva y dar a conocer el mecanismo de denuncias ante la INDDHH frente a la vulneración de este derecho o discriminación por motivos de discapacidad. Esto da cuenta de la existencia de barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad para ejercer su derecho a la educación inclusiva y la necesidad de informar para generar conciencia en todos los actores del sistema educativo, en las familias y la sociedad en general.

Capítulo 4: Programas y proyectos de apoyo a la inclusión educativa en Uruguay

Hemos visto que Uruguay cuenta con un marco normativo para la inclusión educativa de personas con discapacidad que busca garantizar su derecho a la educación manifestando que es un proceso de cambio necesario que deben hacer los sistemas educativos para responder a la

diversidad y brindar una educación de calidad para todos y todas. Esto se ve reflejado en los acuerdos internacionales ratificados por Uruguay, en la legislación nacional y en particular en los distintos protocolos establecidos.

Asimismo, es necesario entender la inclusión educativa como “un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, y no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual” (Verdugo y Parrilla, 2009, p.15). Es esencial una buena planificación, desarrollo sostenido y evaluación continua.

Sin embargo, en Uruguay aún no ha sido resuelta la tensión y contradicción entre los marcos legales, que asumen la inclusión como un conjunto de derechos, y las condiciones estructurales (tradiciones formativas, históricas, institucionales, condiciones de infraestructura, disponibilidad de recursos materiales y humanos, etc), que muchas veces no logran dar cabida a las exigencias normativas y al cumplimiento de los derechos (Angulo et al., 2015).

De todas formas, se destaca que el concepto de inclusión se encuentra presente en los planes quinquenales de la ANEP de los últimos períodos y en los planes educativos del MEC. Actualmente existen programas de apoyo a la inclusión enmarcados en las políticas educativas como el Programa de Maestros Comunitarios, el Programa APRENDER, la Red de Escuelas y Jardines de infantes Mandela y el Programa Escuelas Disfrutables (INEEd, 2019). Vale señalar que la elaboración de políticas inclusivas se centra en el desarrollo de una escuela para todos y en generar los apoyos para la atención a la diversidad con el objetivo de que en el proceso de inclusión se mejoren los aprendizajes y la participación de todo el alumnado. Entendiendo los apoyos como todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad (Booth y Ainscow, 2002).

Se entiende que las reformas educativas para lograr la inclusión deben basarse en nuevos modelos de intervención, el diseño universal del currículum y la educación, el uso de nuevas tecnologías, apoyos conductuales, el aprendizaje cooperativo y mayor participación de las familias y el alumnado (Verdugo y Parrilla, 2009).

Si bien en Uruguay, en los últimos años se han llevado adelante programas y proyectos enmarcados en políticas educativas que tienen por objetivo el apoyo a la inclusión educativa, es importante aclarar que algunos de estos no están dirigidos exclusivamente a las personas con discapacidad, teniendo en cuenta que el concepto de inclusión educativa va más allá de la misma. De esta forma se incluye la presentación del Programa de Maestros Comunitarios y el Programa APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) que están dirigidos a escuelas de contexto crítico, entendiendo que a nivel internacional se reconoce la interrelación entre discapacidad y pobreza, por lo que se podría pensar que desde un enfoque interseccional la consideran. Al respecto, Meresman (2013) destaca que en Uruguay aproximadamente la mitad de las personas con discapacidad pertenecen a hogares de menores ingresos. Esto se explica en parte por los mayores gastos en las familias asociados a las

necesidades de atención del niño o niña con discapacidad o por pérdida de ingreso de sus cuidadores. A su vez, se destacan casos en los que el déficit intelectual aparece asociado con frecuencia en niños que viven en contextos familiares y sociales afectados por la precariedad y la pobreza.

Concretamente en lo que refiere a los programas y proyectos, en el año 2003, en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa Primaria que se venía implementando desde el año 1994, la ANEP y el Banco Mundial implementan el Fondo de Inclusión Escolar (FIE) con el objetivo de crear acciones y prácticas de educación inclusiva en las escuelas, a partir de la asistencia técnica y la financiación de Proyectos de Inclusión Escolar (Banco Mundial, 2004).

El objetivo principal de dichos proyectos fue contribuir a mejorar la calidad y equidad educativa, desarrollando estrategias para promover el compromiso institucional, la cooperación entre las personas e instituciones que participan, propiciando el aprovechamiento de recursos, el intercambio de información y el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje. De esta forma se crearon acondicionamientos edilicios, se obtuvieron apoyos especializados, así como también capacitación para los docentes y toda la comunidad escolar con el fin de “atender a las necesidades educativas de todos sus alumnos y alumnas y promover acciones inclusivas que involucren a las familias y comunidad” (Banco Mundial, 2004, p.4).

Si bien la creación del FIE no estuvo enfocado sólo a los alumnos y alumnas con discapacidad sino a toda la población escolar, se buscó la inclusión de los mismos a partir de proyectos para mejorar su participación en la vida escolar orientando la transformación de las escuelas especiales en Centros de Recursos. Estos tenían como objetivo la reubicación de los alumnos en escuelas comunes, promover la doble escolaridad, organizar y gestionar los servicios de los maestros itinerantes, generar asesorías pedagógicas e informes diagnósticos multidisciplinares, colaborar con las adaptaciones curriculares, el seguimiento de la inclusión, la atención a padres, y la asesoría técnica a las escuelas comunes para formular, gestionar y evaluar los proyectos de inclusión que llevaban adelante. Para lograrlo se plantearon estrategias como la creación de un portafolio del niño desde su ingreso a educación inicial para que los maestros cuenten con información para adaptar el currículo y la participación de las familias, la comunidad y organizaciones civiles con el fin de superar resistencias al cambio, brindar alternativas y compartir experiencias exitosas, considerando las barreras socioculturales que implican las actitudes y temores de los padres de los niños con discapacidad a que su hijo asista a una escuela común, las bajas expectativas de los maestros o padres y la creencia en que la inclusión de niños con discapacidad retrasa el aprendizaje del grupo.

Dichas estrategias implican cuestionar un formato escolar caracterizado por la homogeneidad en defensa de la diversidad de trayectorias educativas. Al decir de Mancebo (2010), “reconocer el carácter histórico de este modelo aparece como el primer paso para superar la homogeneidad de la oferta educativa” (p.6) y avanzar hacia una nueva cultura y formato escolar

que permitan la innovación de propuestas curriculares, metodologías de enseñanza, tiempos y espacios de formación.

Específicamente en lo que respecta a la adaptación curricular a las posibilidades de cada niño, en Uruguay actualmente el 65% de los niños con necesidades educativas especiales cuentan con esta adaptación (INEEd, 2021b). Si bien esto implica cierto avance en materia de inclusión, pensar en intervenciones a nivel de toda la escuela implica minimizar la necesidad de intervenciones individualizadas. Por lo que si todos los estudiantes reciben una enseñanza basada en el diseño universal de aprendizaje no habría necesidad de adaptaciones individualizadas para alumnos con discapacidad y todo el alumnado se beneficiaría (Wehmeyer, 2009).

Prosiguiendo con los programas, se observa que, en el año 2005, con la asunción de un nuevo gobierno, se crean políticas sociales que generan más derechos, mejorando las prestaciones y ampliando la cobertura en materia de educación, salud y seguridad social (Freitas De León, 2020). Luis Yarzabal (Presidente del CODICEN 2005 a 2010, citado por Freitas De León, 2020) señala que la nueva administración buscaba superar el paradigma educativo vigente para pasar a otro que pudiera generar igualdad de oportunidades y justicia social. Para lograr dicha transformación, se desarrollan programas educativos como el Programa de Maestros Comunitarios (PMC) que surge en 2005, llevado adelante de manera conjunta por el CEIP y el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), con objetivo de generar nuevas estrategias pedagógicas que “impactan en los aprendizajes de los alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo tanto en relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa.” (ANEP, 2011, p.1).

Dicho programa es implementado en escuelas primarias e instituciones de nivel inicial ubicadas en contexto sociocultural crítico, incorporando la figura del maestro comunitario al colectivo docente con el objetivo de restituir el deseo de aprender a niños que por diferentes situaciones se encontraron con dificultades para hacer frente a nuevos aprendizajes, recomponer el vínculo entre familia y escuela e implementar estrategias pedagógicas en conjunto con las familias para el desarrollo de aprendizajes.

Se podría decir que el PMC plantea la resignificación del rol docente, lo que es fundamental para lograr la inclusión educativa teniendo en cuenta que, como se ha señalado anteriormente, es necesaria la transformación de las posturas frente al aprendizaje y las prácticas cotidianas para alcanzar sistemas educativos más igualitarios donde las formas de enseñar se adapten a las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Mancebo, 2010).

Por otra parte, en el año 2011, en el marco de políticas educativas impulsadas por el CEIP para el quinquenio 2010-2014, se crea el Programa APRENDER como respuesta a la diversidad del alumnado, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación para todos y todas. El mismo

es definido como un programa de inclusión educativa que cuenta con el apoyo de otros programas, entre ellos el PMC antes mencionado.

Actualmente, 240 escuelas ubicadas en contextos socioculturales vulnerables integran este programa que tiene como objetivos generales garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares personalizadas y de calidad para mejorar el aprendizaje de todos los niños, habilitándolos a participar en la vida social en igualdad de oportunidades, propiciando un trabajo colaborativo e interdisciplinar a partir de transformaciones profundas en la cultura institucional, promoviendo el trabajo en conjunto de todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa (Fraga, M, s.f.). A través de este se busca disminuir las tasas de repetición, el abandono escolar, el ausentismo, así como mejorar los aprendizajes, consolidar la participación docente a través de proyectos educativos y mejorar la relación de la escuela con las familias y la comunidad, promoviendo una mayor participación de todos los actores (Mancebo y Alonso 2012).

Al respecto, vale señalar que en Uruguay se observa que la asistencia de niños con necesidades educativas especiales es menor en comparación al resto de sus compañeros en todas las escuelas (INEEd, 2021b). Si bien se ha planteado que la inclusión va más allá de la sola presencia de los niños en las escuelas, sino que implica también su participación y lograr aprendizajes de calidad, para que estos últimos aspectos sean posibles es imprescindible su asistencia a los centros educativos. Además, esto permite preguntarse sobre las situaciones particulares que pueden tener las personas con discapacidad que les impide tener la misma asistencia que otros niños.

A la vez, a partir de una encuesta realizada a los maestros de las escuelas APRENDER en el año 2011, se señala que la mayoría de los maestros consideran que todos los alumnos pueden aprender y que la educación es un canal efectivo del desarrollo de capacidades. Sin embargo, un tercio de los consultados opinan que existe una determinación social de los aprendizajes de la que es muy difícil escapar. Asimismo, la mayoría afirma la importancia de los factores extraescolares para lograr los aprendizajes, específicamente del acompañamiento familiar, más que la propia labor docente o clima escolar (Mancebo y Alonso, 2012). Esto no es menor ya que implica pensar en el posicionamiento subjetivo que tienen los docentes a la hora de generar prácticas educativas, así como el impacto que tiene la pobreza en el desarrollo cognitivo y posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas como se remarcaba al comienzo del capítulo, y de la importancia del acompañamiento familiar.

Vale señalar que el proyecto del FIE y los dos programas hasta ahora mencionados proponen el trabajo cooperativo y colaborativo, así como el aprendizaje por proyectos, ambas metodologías se destacan como estrategias óptimas para favorecer aprendizajes exitosos y son recomendadas para generar entornos inclusivos. El aprendizaje colaborativo permite generar

estrategias de ayuda y colaboración entre los miembros de un grupo o comunidad, posibilitando la construcción conjunta del aprendizaje para lograr un propósito común a partir de la conformación de grupos diversos. A su vez, el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia para que el estudiante sea protagonista activo de sus aprendizajes y, por lo tanto, posibilita una mayor participación (EUROsociAL+ y ANEP, 2021). También, desde los programas se plantea la necesidad de que los equipos docentes desarrollen un trabajo colaborativo efectivo y duradero para enfrentar los conflictos y dudas que surgen en la cotidianidad de los centros escolares. Se considera que este es un aspecto de avance en la forma de trabajar en las escuelas ya que la constitución de equipos docentes con valores y propósitos comunes permite reflexionar sobre la práctica y construir redes internas de apoyo, basadas en una cultura colaborativa, lo que resulta fundamental para la consolidación de prácticas inclusivas (Guasp, Ramón y De la Iglesia Mayol, 2016). En el mismo sentido, desde la UNESCO (2017) se señala que el trabajo colaborativo entre las escuelas tiene un impacto positivo en los docentes, permitiéndoles fortalecer sus capacidades para responder a la diversidad e influyendo en cómo se perciben a sí mismos y su labor. El compartir, debatir y examinar sus prácticas les permite hacerlas más flexibles y receptivas, así como también ver a sus alumnos desde otros puntos de vista.

Al mismo tiempo, desde los programas se hace énfasis en el vínculo escuela-familia. Este punto es muy importante en lo que respecta específicamente a la inclusión del alumnado con discapacidad ya que, como se destacaba con respecto a las estrategias utilizadas en los proyectos del FIE, esto permite hacer frente a las barreras socioculturales y ayuda a que los niños tengan mejor rendimiento académico. Aunque, al decir de Meresman (s.f.), no se trata sólo de involucrar a los padres de niños con discapacidad y organizaciones de personas con discapacidad, sino que a todos los padres y todas las organizaciones sociales que tienen interés por los derechos de los niños. El autor plantea la fuerte correlación entre la forma con que algunos padres tratan a sus hijos con discapacidad y sus bajas expectativas, lo que se refleja en la poca confianza que estos niños tienen en sí mismos y las consecuencias que esto tiene luego en su proceso cognitivo y de desarrollo. Agrega que sin duda estas consecuencias se acentúan cuando esta mirada y las bajas expectativas se reproducen por parte de los educadores. Además, como lo plantean Angulo et al. (2015), tener un hijo/a con discapacidad genera en los padres una gran carga de sentimientos de frustración, desgaste y desborde, llevándolos muchas veces a tener una visión trágica, fuertemente marcada por el paradigma de la normalidad, no pudiendo proyectar a sus hijos y pensando que no van a poder cumplir con lo esperado. Todo esto lleva a que estas familias vivan una situación de duelo y, por ende, que necesiten y busquen respuestas y sostén en las instituciones escolares. Muchas veces la falta de apoyo institucional, así como la desinformación para enfrentar situaciones de la vida cotidiana, provoca una visión negativa sobre el niño/a donde las creencias en sus posibilidades le son negadas, según las autoras, por un sistema que lo discapacita.

Por esta razón implicar a los padres, los docentes y la comunidad en el desarrollo de una educación inclusiva resulta fundamental para cambiar la visión sobre la discapacidad y las expectativas predominantes sobre los niños y niñas con discapacidad, las cuales son determinantes en el desempeño social y escolar de los niños. Teniendo en cuenta que “crear y mantener una cultura de cooperación entre las escuelas, los padres y la comunidad es también un desafío” (Meresman, s.f., p.4) y enfrentarlo requiere propiciar que la escuela sea un lugar donde todos se sientan bienvenidos, respetados y escuchados, se los necesite y se les demuestre confianza.

Es necesario lograr la participación activa de los diferentes agentes sociales (administración, docentes, familiares, organizaciones, investigadores), a partir de una finalidad común, para poder generar los cambios que requiere el sistema educativo y la sociedad para alcanzar la inclusión, por lo que resulta esencial la evaluación y mejora continua de las prácticas educativas (Verdugo, 2009).

Al respecto se considera necesario remarcar que, pese a que no se han encontrado evaluaciones específicas que permitan establecer que la implementación de estos programas contribuye a la inclusión educativa de personas con discapacidad, se puede observar que sus lineamientos, objetivos y estrategias tienden a promover una cultura institucional inclusiva que atienda a la diversidad, involucrando a la comunidad a través de un trabajo colaborativo y generando redes de trabajo que intentan eliminar las barreras para propiciar la participación y mejorar los aprendizajes del alumnado, así como generar estrategias para modificar las expectativas y concepciones que se tienen sobre la discapacidad.

De todas formas, es necesario que se lleven a cabo evaluaciones de los proyectos y los programas que permitan conocer cuáles son, dónde se ubican o cómo interaccionan entre sí las barreras que limitan el proceso de inclusión y por lo tanto el pleno disfrute de la educación inclusiva por parte de los alumnos y alumnas con discapacidad (Echeita et al., 2009). Sin duda, el monitoreo de estos programas y evaluación se presentan como un desafío para el sistema educativo uruguayo.

Asimismo, más allá de estos programas y en lo que respecta específicamente a las personas con discapacidad, es necesario tener en cuenta que Uruguay aún mantiene un sistema segregado de educación. Al respecto, Angulo et al. (2015) mencionan que “la escuela especial se ha vuelto en los últimos tiempos una legítima válvula de escape para los problemas que se enfrentan en la educación común” (p.131). Según las autoras, la educación común tiene un déficit de estrategias para atender algunos aspectos como problemas de conducta, hiperactividad, o aspectos que tienen que ver con la situación socioeconómica y del cuidado familiar del niño que lo llevan al fracaso en la educación común. Y esto concluye muchas veces en una solicitud de la maestra a que el niño sea evaluado en una instancia diagnóstica, recalcando que de la misma se obtiene el diagnóstico de discapacidad intelectual. En consecuencia, aparece la educación especial como alternativa, funcionando como un sistema paralelo y no como mecanismo de acceso a la educación común.

Por lo tanto, lo que las autoras plantean sobre lo que sucede muchas veces en la práctica, deja entrever que por un lado, como se ha planteado, muchas veces la educación especial es la única forma que algunos niños/as tienen de acceder a la educación, a la vez que también funciona como una alternativa frente a las dificultades de los centros comunes y los docentes para atender aspectos que influyen en los procesos de aprendizaje pero que al mismo tiempo son problemáticas que trascienden lo escolar. Y, por otro lado, desde las normativas y proyectos de inclusión, se presentan como centros de recursos para la inclusión. Esto permite sostener que, al mismo tiempo, hay políticas y prácticas que se presentan como inclusivas, pero siguen siendo segregadoras impidiendo una verdadera consolidación de prácticas inclusivas (Guasp et al., 2016).

Vale señalar al respecto, que prácticamente con la misma finalidad que tuvieron los proyectos de inclusión del FIE, en el año 2014 se crea el Proyecto Red de Escuelas y Jardines Mandela. Este surge como un proyecto conjunto de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, UNICEF, el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con el fin de promover una red entre la escuela común y especial a través del intercambio de experiencias y la sistematización de prácticas y lecciones aprendidas. El mismo se implementa en articulación con los programas antes mencionados (APRENDER, PMC) y el Programa Escuelas Disfrutables planteado más adelante.

El proyecto tiene como objetivo general “Integrar a niños y niñas con discapacidad y provenientes de diferentes contextos, en escuelas públicas de todo el país, desde el respeto y la aceptación de la diversidad.” (ANEP, s.f.b). Vale destacar como aún se utiliza el concepto de integración como sinónimo de inclusión. Ya se ha desarrollado en capítulos anteriores, pero es necesario dejar en claro que son conceptos que plantean situaciones diferentes, así como recordar que las formas de nombrar también llevan implícitas formas de entender. Sin lugar a dudas, esto implica reflexionar sobre el uso de los términos, y cuestionarse si así planteado el objetivo principal del proyecto no deja entrever maneras de hacer en la práctica, así como puede ser reflejo del proceso de transición en el que se encuentra Uruguay.

Los objetivos específicos de la Red Mandela son favorecer el desarrollo de escuelas y jardines que llevan adelante proyectos inclusivos, mejorar los apoyos disponibles para la implementación, sostén y evaluación de las prácticas inclusivas en las escuelas, favorecer los procesos de empoderamiento y colaboración entre los diferentes actores claves para la inclusión educativa, transformar las escuelas especiales en centros de recursos para la inclusión incentivando el intercambio, el aprendizaje y la difusión de buenas prácticas de inclusión entre la red de escuelas, y generar evidencia y sistematización de modelos de implementación de la educación inclusiva en Uruguay a partir de la documentación y evaluación de experiencias (ANEP, s.f.b). Para lograr estos objetivos se implementan actividades y prestaciones a través de cuatro componentes: el pedagógico-didáctico, a partir del curso de posgrado en educación inclusiva, salas docentes y

trabajo en red con las escuelas espejo; el de inclusión y participación social, a partir de talleres de sensibilización con las familias y alumnos; el de monitoreo y evaluación; y el componente de accesibilidad (INEEd, 2021a).

En 2019 el INEEEd realizó una evaluación del proyecto, promovida por UNICEF, donde se constata que hasta el momento no se contaba con un diseño que detalle objetivos, actividades, roles, recursos y productos para lograr los resultados esperados. Además, los componentes fueron realizando diferentes acciones a medida que el programa se fue implementando, pero sin haberse llevado a cabo los componentes de monitoreo y evaluación, ni el de accesibilidad, lo que supone una implementación desigual del programa dependiendo de la sensibilización de los actores, del liderazgo o del territorio en el que se realiza. Asimismo, la falta de monitoreo, no sólo plantea la dificultad para conocer el número de niños y niñas con discapacidad incluidos en las escuelas comunes, sino que también genera dificultades para lograr una mejor planificación, una adecuada asignación de recursos, y una mejor toma de decisiones. A la vez que genera “problemas para orientar adecuadamente las trayectorias de los niños y niñas, es decir, analizar con mayor profundidad las diferentes alternativas de continuidad educativa, las distintas ofertas, así como para efectuar un adecuado acompañamiento a las familias” (INEEd, 2021a, p.4).

Sin embargo, se observa que la Red Mandela contribuyó a la sensibilización de los diferentes actores escolares con respecto a la educación inclusiva. Por un lado, los maestros señalan que contribuyó a cambiar la noción que tenían sobre la educación especial, permitiéndoles apropiarse de prácticas de educación inclusiva y a fomentar la sociabilización de los niños y niñas. No obstante, plantean sus dudas en cuanto a los aprendizajes, relacionado con lo que se mencionaba anteriormente sobre las bajas expectativas, manifestando la falta de recursos y flexibilidad de los formatos de enseñanza/aprendizaje, así como la necesidad de mejorar la formación docente para enfrentar el desafío de atender a la diversidad, por lo que desde la INEEEd (2021a) se sugiere incorporar la educación inclusiva en la formación básica de los docentes.

Por otro lado, las familias de los niños y niñas con discapacidad señalan que se sienten apoyados y contenidos por los docentes, resaltando como positiva la experiencia ya que en situaciones anteriores habían tenido que enfrentar el rechazo y negativas de varios centros educativos. Esto permite entrever, que a pesar de la existencia de normativas que plantean la educación inclusiva como derecho, en la práctica aún los niños y niñas con discapacidad cuentan con dificultades para acceder a la educación común.

Se destaca también la importancia que tuvo trabajar con las familias de las escuelas que integran la Red Mandela, para promover la inclusión social de los niños y niñas con discapacidad, brindándoles información, capacitación, así como el espacio para discutir y comprender sus preocupaciones, ya que de esta forma pudieron estar más dispuestos a generar espacios de encuentro y actividades de recreación por fuera de la escuela (Meresman, s.f.).

Se observa entonces que, si bien se desarrollan acciones favorables para la inclusión de niños y niñas con discapacidad por parte de la Red Mandela, resulta prioritario definir los objetivos, así como establecer claramente los roles y responsabilidades de la educación común y la educación especial para convertir a esta última en centros de recursos. Asimismo, con respecto a la accesibilidad, se destaca la necesidad de trabajar conjuntamente con otras áreas de ANEP para atender a las demandas y facilitar los procesos (INEEd, 2021a). El contar con los recursos necesarios para minimizar las barreras al aprendizaje es fundamental para que las escuelas puedan garantizar que todos los niños puedan asistir, participar y permanecer en los centros. Hay escuelas que cuentan con materiales específicos para la inclusión de niños con discapacidad, pero la mayoría de los directores de los centros educativos (86%) manifiestan no contar con ellos, sobre todo en escuelas de contextos más desfavorables. Observándose también insuficiencia en cuanto al acceso del mobiliario e infraestructura del centro (INEEd, 2021b).

Por último, se considera importante señalar la necesidad de contar con los apoyos necesarios para lograr la inclusión, así como recursos humanos suficientes como lo son las maestras de apoyo y maestra itinerante, ya que su trabajo en el aula es fundamental para asesorar a los docentes en la utilización de técnicas, estrategias y metodologías que garanticen el desarrollo de prácticas inclusivas.

Considerando los asesoramientos y apoyos con los que cuenta el sistema educativo para generar estrategias y prácticas promotoras de inclusión educativa para niños y niñas con discapacidad es imprescindible mencionar a los equipos técnicos, señalando que en Uruguay su accionar se enmarca dentro de un programa de apoyo a la inclusión. Se trata del Programa Escuelas Disfrutables (PED) de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. El mismo se implementa desde el año 2008, realizando intervenciones interdisciplinarias en todas las escuelas del país. Los equipos están formados por dos psicólogos/as y dos trabajadores/as sociales que trabajan en una zona definida con hasta 20 centros educativos, realizando intervenciones a través de distintos dispositivos que apuntan a “la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también al fortalecimiento de la dinámica institucional, fomentando los factores de cambio y de innovación.” (ANEP, s.f.c).

En su investigación Freitas De León (2020) identifica que el PED propone una modalidad de trabajo que “a diferencia de la lógica ‘regular’ del modelo heredado, basada en la aplicación cuasi-mecánica de una batería de instrumentos (tests, visitas domiciliarias)- supone la combinación de cuatro frentes de trabajo, a los cuales se los refiere como ‘dispositivos’” (p.250). Los mismos se instrumentan de forma simultánea, con objetivos y líneas de acción diferenciadas. Por un lado está el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que se realizan en un número acotado de escuelas por territorio, llevados a cabo según las necesidades y demandas de la escuela, donde los técnicos plantean las acciones de conveniencia, metodología y técnicas a implementar. Luego, se plantean

las intervenciones conjuntas con el PMC, las intervenciones ante situaciones emergentes que se realizan a partir de talleres anuales de autocuidado con docentes y de intervenciones puntuales en escuelas que no cuentan con los dispositivos de intervención anteriores y, por último, las intervenciones en el marco de políticas públicas a nivel comunitario como talleres de educación sexual, convivencia escolar, entre otros.

Freitas De León (2020) destaca como logros del programa la institucionalización del trabajo de psicólogos en la educación y que contiene lineamientos y objetivos amplios pero enmarcados en un plan de acción donde el acceso a los recursos del programa es universal. Sin embargo, remarca que la institucionalización de la práctica muchas veces no se completa por escasa cobertura o porque la cobertura es sólo con un técnico, por lo tanto, no es interdisciplinaria, explicando que estas situaciones generalmente se deben a los bajos salarios, dejando al PED como una “oferta poco seductora” para algunos profesionales.

Si bien en los lineamientos se destaca la importancia de estos equipos tanto para brindar apoyo personalizado a los alumnos, como espacios de información y orientación que sirvan de guía y apoyo a los docentes, en la práctica no son todas las escuelas las que cuentan con estos recursos fundamentales. Desde el Informe del INEEd (2021b) se destaca que el 45,8% de los directores manifestó contar con psicólogo, distinguiéndose una gran diferencia entre escuelas privadas y públicas: “más del 90% de los directores de escuelas privadas dicen tener psicólogo, porcentaje que desciende a 56,1% en las escuelas de práctica y al entorno del 30% en las escuelas urbanas comunes, aprender y tiempo completo” (p.91). Esto marca un desafío importante que tiene Uruguay en materia de inclusión, ya que específicamente en lo que refiere a la situación de niños y niñas con discapacidad, como se mencionó anteriormente, es fundamental los apoyos para generar estrategias, así como brindar información tanto a los padres como docentes para trabajar de manera efectiva y promover verdaderas prácticas inclusivas. Además, la falta de equipos técnicos en las escuelas hace que “desconozcan la situación, funcionamiento y características de la escuela por lo que las intervenciones con frecuencia no se ajustan a las necesidades de cada centro educativo” (Bosco,2018, p.36).

Igualmente, resulta interesante señalar que el PED implica una nueva forma de intervención psicológica en las instituciones escolares. Según lo explica Conde (2007), hasta la segunda mitad del siglo XX las prácticas psicológicas estuvieron marcadas por prácticas experimentales y clínicas, orientadas al individuo y al paradigma asistencial que pone el foco en el déficit. Se ponía como objeto de la educación al alumno, simplificando la problemática del fracaso escolar, lo que trae como consecuencia que las instituciones no cuestionen sus prácticas. Esto provoca que no se puedan pensar estrategias y “lleva a la exclusión del diferente y a la patologización de la educación. Todo se explica a través de patologías que impiden el aprendizaje o que requieren un abordaje especial” (p.4-5). Más tarde, la influencia de otras corrientes como el psicoanálisis y la psicología social, así como el desarrollo de nuevas formas de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, las

transformaciones en cuanto a las nociones de desarrollo, inteligencia, salud mental y, sobre finales del siglo XX, la emergencia de enfoques en la dimensión institucional de la educación, provocaron movimientos que cuestionaron las prácticas tradicionales.

De todas formas, no se trata de modelos que suceden de forma lineal a lo largo del tiempo, sino que coexisten en la práctica. Si bien en el PED hay una profundización e innovación en cuanto a las intervenciones, todavía se encuentran áreas de intervención más tradicionales como las de situaciones emergentes. Igualmente, se trata de una nueva mirada en la forma de intervenir que busca superar el modelo médico, asistencialista, dejando atrás la atención de casos individuales y el foco en el déficit (Freitas De León, 2020). El PED tiene a la escuela como sujeto de intervención, tratando de comprender las situaciones sobre las que se interviene a partir del modelo social, es decir desde un enfoque de derechos, lo que implica pensar en la multiplicidad de variables y actores que se ponen en juego en las instituciones educativas, sin por eso dejar de lado las dimensiones singulares. A la vez, se concibe el clima escolar como elemento fundamental para el desarrollo de aprendizajes, partiendo de acciones que tengan la participación activa de los alumnos y que permitan generar acuerdos y compromisos sobre las normas y formas de funcionamiento.

Como se ha venido planteando, la educación inclusiva es un proceso que para llevarse a cabo debe tener en cuenta a todos los actores de la educación, por lo que es necesario que los equipos, y específicamente el psicólogo, pueda trabajar con todos ellos. Es necesario realizar, al decir de Conde (2006) un diagnóstico de situación participativo que permita analizar la demanda para encontrar acuerdos entre los equipos y la escuela sobre las intervenciones. “De esta perspectiva los esquemas referenciales de los equipos y los de los actores institucionales forman parte de la ‘caja de herramientas’.” (Conde, 2006, p.6). Por lo que se entiende que las estrategias se deben ir adecuando a las demandas que surgen desde la escuela como objeto de intervención, ya que el paradigma individual no puede responder a las problemáticas que la atraviesan como lo son la pobreza, género, las situaciones de inmigración y las situaciones familiares en general. Situaciones que como se ha planteado, además, complejizan la situación de discapacidad.

Sin lugar a dudas, el modelo de educación inclusiva trae consigo nuevas demandas de todos los actores escolares, así como también del sistema escolar en su generalidad, por lo que es “tarea de los equipos entonces, generar los espacios para pensar o repensar las prácticas y los estilos institucionales y serán los actores institucionales los que mostraran hasta dónde pueden llegar en cada momento” (Conde, 2006, p.10). Pero es necesario que la escuela pueda dar lugar a los equipos y que estos puedan demostrar que los cambios que se proponen valen la pena teniendo en cuenta que los sujetos de cambio son los actores institucionales.

La transición de modelos de intervención del psicólogo en la educación va de la mano con los cambios que se han venido planteando en el sistema educativo desde el modelo de la educación inclusiva. El quehacer del psicólogo en la educación no escapa de los cambios que conlleva esta nueva forma de entenderla que implica dejar de lado un modelo médico asistencialista enfocado en

el déficit para pasar a un modelo social que tenga a la escuela como objeto de intervención para garantizar los derechos de todos y todas. Por esta razón es que se justifica una política educativa de apoyo a la inclusión que lo tenga en cuenta.

Generar instancias para reflexionar sobre prácticas y soluciones a los desafíos que enfrenta la escuela respecto a la inclusión de personas con discapacidad es una gran tarea que requiere derribar formatos escolares instalados así como actitudes y procedimientos que impiden la implementación de nuevas estrategias para llevar a cabo prácticas inclusivas que garanticen el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad de asistir a una escuela común, en igualdad de oportunidades, logrando aprendizajes de calidad y con una mayor participación.

Para finalizar, podemos observar como todos los programas y proyectos presentados mencionan el apoyo y el trabajo colaborativo que debe tener la escuela con organizaciones de la sociedad civil, las familias, la comunidad y los equipos técnicos. Esto implica, según Mancebo y Goyeneche (2011) “el reconocimiento que esta institución no puede asumir en soledad, aislada de otras instituciones sociales, el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad” (p.5). A la vez, en el caso concreto de las personas con discapacidad se suma la necesidad de crear redes y apoyos entre escuelas, tanto de otras escuelas que lleven adelante proyectos inclusivos como con las escuelas especiales entendiéndolas como centros de recursos, ya que como se ha señalado ambas tienen un lugar muy importante en el proceso de inclusión.

Se observa que varios de los objetivos de estos programas están enfocados a revertir el fracaso escolar, el cual desde el paradigma de inclusión educativa puede revertirse, pero para su superación es clave la mirada de los maestros. Se necesita de maestros comprometidos y competentes, que compartan ideas para lograr la implementación de prácticas inclusivas y que se preocupen porque las políticas de inclusión se visualicen en su quehacer (Mancebo y Goyeneche, 2010). Sin duda, la resignificación docente es clave para valorar las potencialidades y capacidades de los niños y niñas con discapacidad, y lograr que más allá de la asistencia a los centros puedan lograr aprendizajes de calidad. Pero para esto es necesario dejar atrás el modelo escolar caracterizado por la homogeneidad, comprendiendo la diversidad de trayectorias, trabajando a partir de currículos más flexibles que implementen el diseño universal de aprendizaje como se plantea a nivel de las normativas, así como la implementación de nuevas metodologías y espacios de enseñanza.

Se ha podido observar que, aunque la implementación de políticas educativas demuestra la preocupación por lograr la equidad educativa y mejorar la calidad de los aprendizajes a partir del desarrollo de programas y proyectos de apoyo a la inclusión, sólo algunos están específicamente destinados a las personas con discapacidad, sin poder generar los cambios sustanciales que se necesitan y dejando en evidencia el camino que queda por recorrer.

Además, aún queda un gran trabajo en lo que refiere a la formación docente, aspecto que se menciona desde todos los programas y proyectos. Si bien desde el Fondo de Inclusión o desde

la Red Mandela se buscó responder a esta demanda de formación, aún tanto directores como docentes declaran estar formados en dificultades de aprendizaje, no así en relación a la inclusión de personas con discapacidad (INEEd, 2021b). Por lo que se entiende que es uno de los desafíos más importantes que tiene el país en materia de inclusión, considerando que es necesaria la incorporación de la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas en la formación básica de los maestros si se pretende alcanzar un sistema educativo inclusivo.

A la vez, es importante señalar que más allá del aprendizaje por proyectos que busca involucrar al alumno, no aparecen estrategias que busquen una mayor participación del alumnado con discapacidad. Al respecto es importante tener en cuenta que su voz convertiría a las escuelas en “instituciones que enseñan y aprenden democracia, instituciones sensibles y receptivas a la opinión del alumnado (la de *todo* el alumnado), en las que se van construyendo sistemas y estructuras sostenibles que alimentan y canalizan la participación” y, por lo tanto, en instituciones comprometidas con la inclusión y la justicia educativa (Susinos Rada, 2009, p.132).

Para finalizar, se considera que sin lugar a dudas las políticas educativas tienen su peso sobre lo que se intenta hacer en las escuelas para lograr que lo expresado en las normativas vigentes sea una realidad, pero para esto aún se necesita de información sistematizada para evaluar su implementación, determinar si se cumplen los objetivos y conocer cómo se llevan adelante los procesos de inclusión, y así poder saber si efectivamente se logra la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

Reflexiones finales

La situación de exclusión de las personas con discapacidad a lo largo de la historia refleja las dificultades que ha tenido la sociedad para tratar a la diversidad. En el presente trabajo enfocado a reflexionar sobre la educación de las mismas se ha observado que la perspectiva de derechos del modelo social implica pensar en diferentes estrategias que permitan pasar de un sistema educativo segregacionista promovido desde un enfoque médico-rehabilitador, a un sistema inclusivo que pueda responder a las necesidades educativas de esta población, haciendo efectivo su derecho a la educación, teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades, la participación y aprendizajes de calidad.

A lo largo de este trabajo se intentó demostrar que a pesar de que Uruguay ha tenido avances en materia de educación inclusiva aún los niños y niñas con discapacidad se enfrentan con dificultades al momento de hacer efectivo el cumplimiento de su derecho a ser incluidos en escuelas comunes y tener una educación de calidad.

Esto se debe a que, a pesar de contar con un marco normativo para la inclusión que se ve reflejado en los acuerdos internacionales, legislación nacional y los protocolos elaborados por

diferentes organizaciones, y contar con programas educativos que tienen como objetivo apoyar a la inclusión, se identifica la coexistencia de modelos y perspectivas de interpretación de la discapacidad y del tipo de educación que las mismas deben recibir. Esto se ve reflejado en la utilización indistinta de los términos integración e inclusión en las normativas, así como del concepto de “necesidades educativas especiales” que colabora a generar una etiqueta enfocada en las dificultades individuales y a no considerar las barreras que existen en los sistemas educativos, lo que de cierta forma les quita responsabilidad, no pudiendo asumir los cambios necesarios para lograr la inclusión.

Se entiende que, desde una modalidad más tradicional, la educación especial funciona como alternativa frente al desafío que plantea la diversidad de población que atiende la escuela. Esto se relaciona con la actitud docente quienes, muchas veces, tienen bajas expectativas en estos niños y sostienen las características individuales vinculadas al déficit o factores del desarrollo vinculados al entorno social como dificultades para acceder a algunos aprendizajes, sin cuestionar a menudo sus prácticas. Al mismo tiempo se plantea su falta de formación, aspecto crucial para poder implementar nuevas propuestas curriculares y metodologías de aprendizaje, así como generar prácticas inclusivas.

Todo esto sin duda implica la necesidad de transformaciones más profundas a nivel institucional. Si bien se han llevado adelante diferentes estrategias a partir de la implementación de diferentes programas y proyectos que buscan dar apoyo a la inclusión, es necesario un sistema de monitoreo y evaluación que posibilite una mejor planificación, una adecuada asignación de recursos y una mejor toma de decisiones. Para esto es necesario contar con datos que permitan conocer la situación de los niños y niñas con discapacidad en el país y sus trayectorias educativas de forma de poder efectuar un adecuado acompañamiento. A la vez se plantea la necesidad de avanzar hacia un enfoque interseccional que posibilite relacionar los distintos niveles de vulnerabilidad a los que se enfrenta esta población y que complejizan su situación. Al mismo tiempo, resulta imprescindible conocer cuáles son las barreras que limitan el proceso de inclusión, dónde se encuentran y cómo interaccionan entre sí.

Referirse a una educación inclusiva implica tener en cuenta la presencia, el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad, lo que depende de las particularidades educativas y de las condiciones institucionales y pedagógicas de cada escuela.

Se ha presentado que en lo que refiere a la presencia, no se cuentan con datos precisos, pero a pesar de la existencia de programas que buscan mejorar la asistencia, se mantiene una diferencia respecto a las personas sin discapacidad, remarcándose que la simple asistencia a un centro común tampoco implica inclusión.

En cuanto al aprendizaje se entiende que se presentan estrategias para mejorarlos como el aprendizaje cooperativo o por proyectos y que, si bien se plantean adaptaciones curriculares, no se

hace referencia al diseño universal más que en las normativas, fundamental para la accesibilidad. A la vez, los recursos materiales y humanos continúan siendo insuficientes.

Con respecto a la participación, se puede apreciar que todos los programas y proyectos apuntan a mejorar la participación de todos los actores, pero no se visualizan estrategias que promuevan la participación de las personas con discapacidad para tener una mayor comprensión de las barreras a las que se enfrentan y así generar los apoyos y ajustes correspondientes.

Pensar la educación inclusiva como política educativa supone, por un lado, pensarla desde un punto de vista instrumental y metodológico y, por otro, pensarla como horizonte, como paradigma, lo que implica tener en cuenta la diversidad y todas las variables de los sujetos.

Este gran desafío se logra a través del trabajo colaborativo y en red, teniendo en cuenta a todos los actores de la escuela. Involucrar y trabajar con todos ellos, fomentando su participación, generando momentos de reflexión e intercambio, entendiendo a la escuela como objeto de intervención, es una de las principales tareas que tiene el psicólogo en este proceso.

Sin duda para lograr los cambios necesarios que garanticen la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad es imprescindible tener en cuenta las interrelaciones y colaboraciones entre los distintos actores (alumnos, docentes, familias y comunidad) y la participación de los equipos técnicos para viabilizar ciertas políticas de inclusión educativa. Para esto es necesario que todos ellos revisen sus actitudes, valores y prácticas para que en vez de percibir la diferencia como un problema puedan percibir la diversidad como desafío y oportunidad de enriquecerse como sociedad. Entendiendo que el rol del psicólogo es fundamental para poder visualizar e interpretar ciertas resistencias por parte de los docentes, así como la relación familia-escuela, entendiendo a la escuela como un espacio de convivencia en el que debe intervenir detectando las diferentes situaciones que se presentan en la inclusión de niños/as con discapacidad.

Se observa entonces la tensión entre los marcos legales que asumen la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad como derecho y las condiciones estructurales del sistema educativo que no logran su cumplimiento.

Además, al respecto, a lo largo de todo el trabajo se ha remarcado que Uruguay tiene un sistema segregado de educación. Si bien los protocolos que han sido presentados buscan determinar el marco de actuación de las escuelas comunes y escuelas especiales, desde la evaluación de algunos programas se percibe como necesario determinar bien los roles de cada uno de los sistemas. En este sentido, se presentan distintos protocolos para dar atención a situaciones que pueden ser convergentes ya que hay aspectos de la educación especial y la educación común que pueden impactar en los mismos sujetos, pero no necesariamente para todos los casos, lo que da cuenta como la diversidad interpela a la educación inclusiva para el caso de algunos niños y niñas.

En relación con esto se observa que a pesar de los esfuerzos que se realizan por generar proyectos que conviertan las escuelas especiales en centros de recursos para la inclusión, la educación especial continúa siendo la única forma de acceder a la educación para muchos niños y niñas, ya sea por la severidad o especificidad de la discapacidad, el apoyo y situación familiar que hace que dependan de las ayudas que brinda esta modalidad, o porque brinda condiciones educacionales para algunos colectivos particulares rescatando sus necesidades y características comunicacionales.

Al mismo tiempo tal como lo plantean las familias de la Red Mandela, se ha observa que estas terminan considerando muchas veces la educación especial frente a las numerosas situaciones de rechazo por motivos de discapacidad a las que se enfrentan en las escuelas comunes, una de las razones por las cuales se crea el Protocolo guía para las situaciones de discriminación y rechazo por motivos de discapacidad en el ámbito de la educación. Otra razón por la cual las familias también la eligen es por pensar que la educación común no tiene en cuenta las necesidades educativas de sus hijos o como consecuencia de sus bajas expectativas.

En este sentido se considera que no existe una única forma posible de llevar adelante la inclusión ya que, como se ha visto, desde la educación especial se proponen diferentes modalidades teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada niño/a.

De esta manera se entiende que la perspectiva de la educación inclusiva muchas veces plantea cierta oposición entre la educación especial y la inclusión educativa, entendiendo a la primera como segregacionista, generadora de exclusión y más discriminación.

Sin embargo, y para concluir, se considera necesario dejar de lado esta dicotomía entendiendo que la existencia de escuelas especiales no implica siempre no tener en cuenta la inclusión. Se entiende que esta puede servir de apoyo a la misma, mientras que en algunos casos resulta un espacio educativo fundamental para el desarrollo de niños y niñas para quienes la inclusión no parece una opción viable, entendiendo que necesitan de una atención más personalizada, donde sean reconocidas sus especificidades físicas y psíquicas, lo que claramente va más allá de brindar los apoyos y ajustes necesarios para acceder a contenidos curriculares. Hay niños y niñas cuya situación es más severa y necesitan que se tengan en cuenta y se trabaje sobre otros aspectos que tienen que ver con habilidades sociales, autonomía, comunicación, hábitos diarios, entre otros. Quizá la cuestión que se plantea entonces es de qué otras formas desde el sistema educativo se podría fomentar y promover prácticas inclusivas que atiendan a la diversidad, entendiendo la necesidad de estos niños de una educación diferenciada pero sin quedar segregados en escuelas especiales y excluidos de la sociedad de la que también forman parte.

Sin duda la educación inclusiva como política educativa debe contemplar la importancia y recurso fundamental que implica la educación especial, teniendo en cuenta que el objetivo final de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social, brindando una educación de calidad y acorde a las necesidades de aquellos más vulnerables.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad*. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana. Recuperado de <https://studylib.es/doc/109601/del-exterminio-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva->
- Administración Nacional de Educación Pública (s.f.a). *Desde la Memoria* [sitio web] Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/desde-memoria/>
- Administración Nacional de Educación Pública (s.f.b). *Red de Escuelas y jardines de infantes inclusivos: Mandela* [sitio web] Recuperado de <https://pcentrales.anep.edu.uy/dispositivos/ceip/red-de-escuelas-y-jardines-de-infantes-inclusivos-mandela>
- Administración Nacional de Educación Pública (s.f.c). *Programa escuelas disfrutables*. [sitio web] Recuperado de <https://pcentrales.anep.edu.uy/dispositivos/ceip/programa-de-escuelas-disfrutables>
- Administración Nacional de Educación Pública (2011). Programa Maestros comunitarios. Características generales del Programa. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2012/pmc/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PMC_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública, Observatorio de la Educación (s.f) *Matrícula de la educación pública y privada (órbita ANEP) según subsistema y forma de administración. (2000-2020)*. Recuperado de <https://observatorio.anep.edu.uy/acceso/matricula>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2014, junio 30). (Circular N°58/14) Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf
- Angulo, S., Díaz, S., Míguez, M. N., Gómez, A. P., Planel, A., Aguilera, F., ... & Minteguiaga, M. (2015). *Infancia y discapacidad: una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos*. Uruguay: Udelar. FCS-GEDIS Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9599/1/Infancia%20y%20discapacidad%20una%20mirada%20desde%20las%20ciencias%20sociales.pdf>

- Banco Mundial. (2004). *Fondo de Inclusión Escolar. La experiencia de Uruguay*. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/469071520420797670/pdf/Inclusive-education-fund-the-Uruguayan-experience.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brah, A. (2013). Pensando en y a través de la interseccionalidad. En M. Zapata, S. García y J. Chan de Avila (Eds.), *La interseccionalidad en debate* (pp.14-20). Berlín: Lateinamerika-Institut der Freien Universität Berlin. https://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/la_interseccionalidad_en_debate___miseal_2012.pdf
- Buenaño, S.L. (2017). *La discapacidad en situación de interseccionalidad entre factores de discriminación y política pública*. (Tesis de Maestría en Derecho Constitucional, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito) Recuperado de <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6034>
- Bosco, V. (2018). *Maestras, miradas para incluir: percepción de las maestras sobre la inclusión educativa* (Tesis final de grado, Universidad de la República, Montevideo) <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20415>
- CAinfo y FUAP. (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. Montevideo.
- Castellano, C (s.f.). Derechos e Inclusión. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial/>
- Conde, D. (2006, octubre). El lugar de los equipos en las escuelas. Aportes para la construcción de un nuevo enfoque de trabajo. En *La psicología en el campo de las políticas públicas. Nuevas voces, nuevos desafíos*. Coloquio llevado a cabo en la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de https://www.academia.edu/3821274/ponencia_encuentro_politicas_publicas

- Echeita, G., Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, (12), 26-46. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newhan (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/201267/PAPEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Echeita, G., Simón, C, Verdugo, M.A, Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa. *Revista de educación*, (349) 153-178.
- EUROsociAL+ y ANEP. (2021) *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*. Madrid: Grupo Social ONCE.
- Ferrante, C. (2014) Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 1(3), 31-55. Recuperado de http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4478/Usos_posibilidades_y_dificultades_del_modelo_social_de_la_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=003133452446939
- Fraga, M. (s.f.) *Programa de Escuelas APRENDER*. ANEP. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>
- Freitas De León, P. (2020). *Educación, interdisciplinariedad y ruido social. Una aproximación a los proyectos ético-políticos implicados en las prácticas profesionales de Psicólogos y Trabajadores Sociales en la Educación Primaria uruguaya postdictadura* (Tesis de Maestría, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26324>
- Guasp, J. J. M., Ramón, M. R. R. y De la Iglesia Mayol, B. (2016) Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Grupo Banco Mundial (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Recuperado de

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099015012012140135/pdf/P17538307bf8530ef0b57005d4d17d157f6.pdf>

Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (s.f.). *Documento de fundamentación para la creación del Protocolo guía para las situaciones de discriminación y rechazo por motivos de discapacidad en el ámbito de la educación*. Recuperado de https://nopuedendecirno.uy/wp-content/uploads/2021/12/FUNDAMENTACION_GT.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021a). *Evaluación de la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/boletines/2021/Evaluacion-de-laRed-de-Escuelas-y-Jardines-Inclusivos-Mandela.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>

Mancebo, M. E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Montevideo: Universidad de República, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305488413_La_inclusion_educativa_un_paradigma_en_construccion/link/5790e8d408ae108aa0401e2b/download

Mancebo, M. E. y Alonso, C. (2012) *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores*. Montevideo: UNICEF.

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2011) *Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)*. *Políticas Educativas–PolEd*. Recuperado de

https://www.academia.edu/35100075/Inclusi%C3%B3n_Educativa_en_gobiernos_progresistas_pdf

Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: UNICEF.

Meresman, S. (s.f.). El rol de las familias y la comunidad en la educación inclusiva. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/El-rol-de-las-familias-y-la-comunidad-en-la-educacion-inclusiva_sp.pdf

Míguez, M. N., Alvarez, T., Angulo, S. y Sánchez, L. (2017). Educación especial y lo especial de la educación en Uruguay. En A. P. Cunha dos Santos Fernandes (Org.), *Educação especial: cidadania, memória, história* (pp. 18-36). Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará

Organización de las Naciones Unidas (2006) *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110983/mod_imsccp/content/3/Documento_Conferencia_Salamanca_1994_UNESCO.pdf

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. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF: versión abreviada*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf

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

- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?: Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, (349), 101-117.
- Sánchez-Medina, S.M., Díaz, E. (2020) Discapacidad Visual, Sistema Braille e Inclusión Educativa desde la perspectiva interseccional. *Revista Gestión I+D*, 5(2), 33-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863440>
- Susinos Rada, T. (2009). Escuchar para compartir, reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, (349), 119-136.
- Uruguay (2008, diciembre 04). Ley n°18.418: Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>
- Uruguay (2009, enero 16). Ley n°18.437: Ley de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2010, marzo 09). Ley n°18.651: Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- Uruguay (2017, marzo 27). Decreto n°72/017: Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/72-2017>
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, (349), 23-43.
- Verdugo, M. Á., y Parrilla, Á. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de educación*, (349), 15-22.
- Viera, A. (2012). *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya*. (Tesis de maestría. Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4876>

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014). Inclusión Educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. Recuperado de http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4860/Inclusion_educativa_en_Uruguay_una_revision_posible.pdf?sequence=1

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de Prácticas de Inclusión. *Revista de educación*, (349), 45-67.