



# **La atención educativa de personas con discapacidad**

## **Panorama nacional y recomendaciones para las políticas públicas.**

### **DOCUMENTO DE TRABAJO**

**Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)  
Oficina OEI – MERCOSUR en Uruguay**

Montevideo, abril 2017

**ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)  
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL  
(CODICEN)**

**Wilson Netto**

Presidente

**María Margarita Luaces**

Consejera

**Laura Motta**

Consejera

**Elizabeth Ivaldi**

Consejera

**Robert Silva**

Consejero

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y  
CULTURA (MEC)**

**María Julia Muñoz**

Ministra de Educación y Cultura

**Edith Moraes**

Sub Secretaria de Educación y Cultura

**Rosita Inés Angelo**

Directora Nacional de Educación

**ORGANIZACIÓN DE ESTADOS  
IBEROAMERICANOS (OEI)  
SECRETARÍA GENERAL**

**Paulo Speller**

Secretario General

**Carlos Augusto Abicalil**

Director General de Programas Educativos y  
Culturales

**Fabiola Sotelo**

Directora General de Concertación y  
Administración

**OFICINA OEI - MERCOSUR EN  
URUGUAY**

**Ignacio Hernaiz**

Director

**Magdalena Ardans**

Especialista de Programas

**Alfonso Gutiérrez**

Especialista de Programas

**Marianela López**

Departamento Contable

**Verónica Roldos**

Responsable Comunicación

**Magali Casanova**

Asistente Operativa

Equipo de Investigación:

**Patricia Gainza**

Coordinadora

**Paula Gauna**

Asistente de investigación

**Andrea Romero**

Asistente de Investigación

**Greta Pena**

Colaboradora (Argentina)

## Presentación

Este documento es el resultado de una iniciativa de cooperación, intercambio y transparencia de parte del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública y la OEI. Estas instituciones manifestaron su voluntad de modo expreso suscribiendo memorandos de entendimiento, y a través de la apertura y disposición para realizar los estudios y compartirlos con la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad.

A cargo de un equipo de investigación con experiencia y reconocimiento local e internacional, la investigación diagnóstica inicia su relatoría con un marco teórico y coyuntural que sintetiza los principales lineamientos normativos y conceptuales de vanguardia sobre el enfoque del *Modelo Social* de la discapacidad. Además, este informe posee un prefacio (consultoría internacional) que contiene reflexiones, miradas y contextos de la Educación Inclusiva en la Región.

La investigación diagnóstica siguió una metodología activa, de intercambio directo con las personas e instituciones que desarrollan actividades socioeducativas para personas con discapacidad, incorporando además la visión de las autoridades públicas relacionadas al tema, las familias y a las mismas personas con discapacidad participantes. El análisis y las recomendaciones finales son contenidos que pueden delinear una *Hoja de Ruta* para el desarrollo de las políticas públicas afines.

El análisis se centró en las características de las instituciones relevadas, los métodos educativos utilizados, los enfoques vinculados a promover la continuidad educativa y los aportes para la política educativa inclusiva.

Las recomendaciones en sí mismas sintetizan las actualizaciones del marco conceptual, los antecedentes de coyuntura y las demandas desde la población entrevistada; están categorizadas como garantías marco para la continuidad educativa de personas con discapacidad, la generación de un entorno educativo respetuoso que valore la diversidad, la formación del personal docente y no docentes, y finalmente iniciativas para las políticas de inclusión laboral de personas con discapacidad.

Desde la OEI esperamos que este documento sea una llave para la reflexión, intersectorial e interinstitucional, así como para la implementación de estrategias y herramientas para incentivar la inclusión educativa plena de personas con discapacidad.

## Prefacio

### Reflexiones, miradas y contextos de la Educación Inclusiva en la Región

*Greta Pena, abogada y periodista,  
Presidenta de la Asociación 100% Diversidad y Derechos  
Asesora Honorable Cámara de Senadores de la Nación (Argentina)*

A la hora de analizar el estado de situación de la educación inclusiva en el Uruguay, corresponde considerar el contexto Regional en el que esta problemática se inscribe. América latina es, de acuerdo con los indicadores elaborados por diversos organismos internacionales, la región más desigual del mundo. La inequidad en el acceso a derechos y en la distribución de los recursos que caracteriza a nuestra región, constituye un cristal que debe ser utilizado en la observación de cualquier fenómeno de la política educativa.

A su vez, considerar indicadores a escala regional, respecto de diversos aspectos relacionados con la inclusión educativa en general, y de las personas con discapacidad en particular, posibilitan comparar la situación de Uruguay en el panorama más amplio de las políticas educativas.

Recientemente, en febrero de 2014, la OEI editó una publicación coordinada por los especialistas Álvaro Marchesi, Rosa Blanco y Laura Hernández que analiza la problemática en Iberoamérica. A continuación, presentamos una síntesis del Capítulo: Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer, de *Rosa Blanco*. También se recomienda, la lectura del Capítulo: Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas, de Flavia Terigi.

También podría resultar relevante la lectura del Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la Educación Superior 2000 – 2005. Editado por UNESCO IESALC. En particular el capítulo 10: Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior, de María Teresa Moreno Valdés. El análisis de los indicadores relacionados con el acceso de personas con necesidades especiales a las instituciones de educación superior, permite comprender el alcance del fenómeno que se estudia. El carácter progresivo de los sistemas de enseñanza repercute en que los problemas de los niveles precedentes funcionen como filtro que impide la llegada del alumno con Necesidades Educativas Especiales (en este caso, causadas por discapacidad) a la educación superior. En tal sentido, en este informe de UNESCO IESALCA, se destaca que, a pesar de que la mayoría de los países reconoce la legislación internacional y posee una propia que garantiza los derechos de las personas con discapacidad, esto no se traduce en políticas institucionales de ejecución o implementación en planes y programas actuantes, ni en su visión, misión y estrategias. Persisten dificultades en el acceso y permanencia, que en algunos países es explicado por la falta de voluntad política de las autoridades universitarias y en otros, debido a condiciones socioeconómicas del país.

### AMÉRICA LATINA, UNA REGIÓN DESIGUAL Y DIVERSA

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en muchos países del mundo y objeto de preocupación de las políticas públicas, especialmente en América Latina, que se caracteriza por ser la región más desigual del mundo, aunque empiezan a haber signos alentadores como consecuencia de, entre otros factores, los esfuerzos que vienen realizando los países en materia de protección

social. La inversión en políticas sociales en esa región se ha incrementado en cinco puntos porcentuales desde 1990, llegando al 18% del producto interno bruto (PIB) en 2007-2008 (CEPAL, 2010), pero aún es insuficiente si se compara con la inversión de los países de la OCDE, que alcanza en promedio el 25% del PIB.

Estas políticas han tenido como consecuencia una baja importante de los índices de pobreza e indigencia, una reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso en la mayoría de los países y una mayor movilidad intergeneracional. El promedio regional de personas que viven en la pobreza es de un 29,4%, incluyendo un 11,5 en condiciones de indigencia, frente a un 48,3 y un 22,5 de 1990, aunque todavía hay un conjunto de países con tasas elevadas de pobreza (CEPAL, 2012). Se estima que al menos el 40% de los hogares de la región ha ascendido de «clase socioeconómica» entre 1995 y 2010, por lo que actualmente los porcentajes de población en situación de pobreza y de clase media están prácticamente igualados (Banco Mundial, 2013).

A las desigualdades estructurales de la región es preciso sumar la creciente diversidad cultural que genera mayor complejidad a los procesos de exclusión y fragmentación social (López, 2008). Junto al desafío de la superación de las desigualdades, sigue pendiente la solución al problema de la exclusión social, política y cultural de gran parte de la población, particularmente de los pueblos originarios y afrodescendientes.

La educación es sin duda una poderosa herramienta para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas, pero no es suficiente. Pese a los esfuerzos realizados, los sistemas educativos no están logrando compensar las desigualdades de origen de los estudiantes ni ser una palanca de movilidad social.

La exclusión en educación es un fenómeno de gran magnitud que no solo afecta a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan tempranamente, sino también a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género o procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida, o a quienes no logran resultados de aprendizaje satisfactorios porque reciben una educación de menor calidad (Blanco, 2009).

***La situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la Región.***

Estimaciones construidas comparando la proporción de población con discapacidad y la proporción de la matrícula escolar en tales condiciones sugieren que, en los países con mayor desarrollo educativo de la región, se estaría atendiendo a menos de la mitad de los niños y niñas con discapacidad en los niveles inicial y primario, y a una proporción mucho menor en los niveles secundario y superior (Kit, 2012). La situación es desde luego más grave en los países con menor cobertura en los distintos niveles escolares.

*Del Libro: Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Capítulo: Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. Autora: Flavia Terigi.*

***Desigualdades en el acceso a la educación***

La educación de la primera infancia ha tenido avances alentadores, siendo la región de los países en desarrollo que muestra los mayores progresos y un futuro más promisorio. La casi totalidad de los países cuenta con políticas o planes integrales de la primera infancia, existe una mayor institucionalidad de este nivel educativo y una tendencia a incluir uno o dos años de la educación de

la primera infancia dentro de la educación obligatoria. Las desigualdades al interior de los países son muy marcadas y están dadas por el origen socioeconómico y el lugar de residencia. (CEPAL, 2010).

### ***Educación primaria***

La educación primaria es la etapa donde ha habido mayores progresos en el acceso y se ha logrado una mayor equidad. Casi todos los países tienen tasas netas de matrícula superiores al 90%, y la mitad se aproxima a la universalización (OEI, 2012), pero todavía hay cerca de un 4% de estudiantes en edad de cursar este nivel que permanece excluido de la escuela (UNESCO, 2011). La no escolarización se debe al ingreso tardío o a la deserción, más que al hecho de no matricularse en la escuela.

Las diferencias en las tasas de escolarización según género, nivel socioeconómico, lugar de residencia o pertenencia étnica son muy pequeñas o inexistentes (OEI, 2012), pero se aprecian brechas importantes en el acceso de los niños y niñas con discapacidad, que se amplían en niveles educativos posteriores. (Stang, 2011).

### ***Educación secundaria***

Actualmente, la educación secundaria es considerada como un piso mínimo para salir de la pobreza, o evitar caer en ella, y desarrollar las competencias básicas para acceder al mundo laboral y ejercer la ciudadanía, pero no garantiza la movilidad social porque cada vez son necesarios más años de estudio y niveles de conocimiento para acceder a los empleos más productivos. En algunos países ya se advierten señales de vulnerabilidad a la pobreza y la exclusión entre quienes completan la educación secundaria (CEPAL, 2010).

Pese a que la denominada *secundaria baja* es obligatoria en la mayoría de los países, la tasa promedio de escolarización se sitúa en torno al 85%, con diferencias importantes entre países que van desde tasas cercanas al 100% a porcentajes inferiores al 50% (OEI, 2012). Las tasas de escolarización están afectadas por factores propios de la educación secundaria, como los obstáculos económicos o la lejanía de los centros, y por los retrasos y la deserción en la educación primaria. Según datos de 2007, el 23% de los adolescentes en edad de cursar la educación secundaria estaba matriculado en primaria debido a su ingreso tardío en esta o al hecho de haberse reincorporado a la escuela después de haber desertado (UNESCO, 2010).

En esta etapa se acentúan las desigualdades según nivel socioeconómico, lugar de residencia, etnia y género. Las tasas de escolarización de los estudiantes indígenas y afrodescendientes son menores en la mayoría de los países, salvo en los que tienen una cobertura prácticamente universal. En algunos casos las diferencias son leves, pero en otros las brechas superan los 10 puntos porcentuales (OEI, 2012). En la educación secundaria y técnico profesional son los varones los que se encuentran en una situación de desigualdad (UNESCO, 2010).

### ***Desigualdades en la permanencia y la conclusión de estudios***

Respecto de las desigualdades en la permanencia y conclusión de estudios, se destaca que el ingreso tardío, la repetición y la deserción en los primeros grados influyen en la no conclusión de la educación primaria, afectando en mayor medida a los grupos sociales en situación de desventaja. Los niños de hogares de menores ingresos y de zonas rurales suelen empezar la escuela más tarde que el resto, debido a la lejanía de los centros, a problemas de salud y nutrición, a obstáculos económicos o a la falta de conciencia de los padres sobre la importancia de iniciar la escolarización a tiempo.

En el caso de la educación secundaria los índices de atraso escolar y de no conclusión de estudios son más elevados que en la educación primaria, y se acentúan las brechas según origen socioeconómico, área geográfica u origen étnico, produciéndose una marcada estratificación. El porcentaje de atraso de los estudiantes de las zonas rurales duplica al de las urbanas (32,4% versus un 15,8) y la brecha es casi 10 veces mayor entre estudiantes de los quintiles de menores y mayores ingresos (37,9% versus 4%) (OEI, 2012)

En cuanto a la conclusión de estudios, tan solo el 53,4% de la población de 20 a 24 años de menores ingresos obtiene el título de la educación secundaria frente a un 81,7% de mayores ingresos. La diferencia entre varones y mujeres es mucho menor, alcanzando 2,5 puntos porcentuales, en el caso de la población clasificada como pobre y no pobre (OEI, 2012).

Las tasas de conclusión de la educación secundaria superior son aún más bajas. En la mayoría de los países, el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que ha culminado este nivel educativo se sitúa entre el 40% y el 60%, mientras que en la mayoría de los países europeos y de la OCDE este porcentaje es cercano al 100% (OEI, 2012). Las brechas en la educación secundaria superior se tornan más agudas. El promedio regional de la población de 25 a 29 años que concluyó este nivel educativo, según datos de 2005, fue de solo de un 0,6% en el quintil de menores ingresos frente a un 22% en el quintil de mayores ingresos; un 1,7% en las zonas rurales versus un 8,7 de las urbanas, y un 2% de jóvenes indígenas frente a un 4,8% no indígenas (Hopenhayn, 2008).

### ***Desigualdades en el aprendizaje***

Aunque todavía quedan tareas pendientes para garantizar que todos los estudiantes accedan a la educación primaria y secundaria, y la concluyan, el principal desafío que enfrentan los países de América Latina, y el de mayor complejidad, es reducir las brechas en el aprendizaje. El aumento del acceso a la educación de los grupos marginados no ha supuesto un mayor acceso al conocimiento o el desarrollo de las competencias necesarias para participar en igualdad de condiciones en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ser ciudadanos de pleno derecho (Blanco, 2011). Es necesario dar el salto desde la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje para lograr la democratización en el acceso al conocimiento, factor clave para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Las evaluaciones internacionales (PISA1, SERCE2, TIMSS3) ponen de manifiesto los bajos niveles de aprendizaje y la gran desigualdad de su distribución entre los diferentes grupos sociales. Entre un 30% y un 65% de los estudiantes latinoamericanos participantes en la evaluación pisa 2009 no alcanzaron los niveles de aprendizaje considerados imprescindibles para afrontar con éxito la formación posterior, encontrar un empleo mínimamente cualificado o ejercer los derechos, las libertades y las responsabilidades que implica el ejercicio de la ciudadanía (OEI, 2012).

Además de las desigualdades entre los países, existe una segmentación importante al interior de los mismos según nivel de ingresos, origen étnico y lugar de residencia. El nivel socioeconómico y cultural de las familias es el factor que genera mayores diferencias en los resultados de aprendizaje, ya que los estudiantes que provienen de hogares con menor acceso a bienes materiales y culturales tienen menores logros. Asimismo, cuanto más desigual es la distribución del ingreso en los países, menores son los promedios nacionales de rendimiento.

La evaluación de los niveles de desempeño de los estudiantes con discapacidades es muy incipiente y no se cuenta con información desagregada que permita identificar las brechas de este colectivo respecto de la población sin discapacidad.

### ***Procesos discriminatorios: sistemas educativos homogeneizadores y asimétricos***

La discriminación es una característica estructural de los sistemas educativos que, además de atentar contra la dignidad de los estudiantes, genera una gran desigualdad y segmentación. Se discrimina a los estudiantes por su origen étnico o socioeconómico, por sus capacidades, por situaciones de vida, condiciones personales o por motivos religiosos. El hecho de que determinadas escuelas excluyan, conlleva que aquellas que aceptan a todos, que suelen ser las públicas de contextos más desfavorecidos, terminen concentrando un alto porcentaje de estudiantes con mayores necesidades educativas que no pueden ser atendidas de manera adecuada con los recursos disponibles, dándose así la paradoja de que las escuelas inclusivas, que acogen a todos y hacen efectivo el derecho a la educación, se encuentran en una situación de desventaja, especialmente en aquellos países donde los sistemas de incentivos están asociados a los resultados de aprendizaje (Blanco, 2008).

La casi totalidad de los países cuenta con políticas que promueven la participación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes; sin embargo, los avances en esta materia son muy dispares. El porcentaje de estudiantes con discapacidad escolarizado en la escuela común es menor al 10% en siete países, llegando en algunos casos al 50% o al 75%, con situaciones intermedias que oscilan entre el 20% y el 30% (OEI, 2012). El principal argumento para no aceptar a estos estudiantes suele ser la falta de formación y de condiciones para atenderlos adecuadamente. Las barreras que suelen enfrentar continúan una vez que acceden a la escuela, debido a los estereotipos y las bajas expectativas del profesorado, la rigidez curricular, y la carencia de docentes formados, e sistemas de apoyo, materiales y equipamientos.

### ***Falta democratizar el acceso al uso de las TIC***

La respuesta a la diversidad requiere asimismo disponer de recursos tecnológicos en diferentes lenguas y que sean pertinentes para distintas culturas, así como dispositivos y adaptaciones para asegurar el acceso de los estudiantes con discapacidades a las TIC. Las nuevas tecnologías han beneficiado a poblaciones con discapacidad, quienes a través de los equipos tecnológicos y los software especializados han podido superar barreras de acceso a la información y el conocimiento, y tener logros significativos en sus aprendizajes.

### ***Sistemas de evaluación***

El uso de los resultados de las evaluaciones con fines de rendición de cuentas otorga a las pruebas estandarizadas un papel central en las oportunidades educativas. Estas pruebas no suelen considerar la diversidad cultural y lingüística ni las necesidades de los estudiantes con discapacidad, lo cual puede enmascarar el verdadero grado de aprendizaje alcanzado por diferentes grupos sociales.

### ***Falta de formación del profesorado y distribución inequitativa de los docentes más cualificados***

La falta de competencias para enseñar a una diversidad creciente de estudiantes en contextos de gran complejidad y la desigual distribución de los docentes más cualificados son dos de las principales barreras para garantizar la igualdad en los logros de aprendizaje. Los datos del estudio Teaching and Learning International Survey (TALIS) muestran que entre el 50% y el 75% de los docentes reclaman mayor formación para enseñar en contextos socioculturalmente diversos y con sectores excluidos.

Los docentes también manifiestan que no cuentan con la formación necesaria para atender los requerimientos de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (ONU, 2007). La falta de



docentes cualificados es mayor en las zonas más pobres, rurales o aisladas, aumentando así la brecha en el acceso al conocimiento entre los más y menos desfavorecidos.

### ***Falta información desagregada por factores de exclusión***

Corresponde prestar especial atención a la “invisibilidad” de las personas con discapacidad, fenómeno que no es privativo de América Latina y el Caribe y que también acontece en países europeos (Echeíta, 2006), consistente en aceptar la desigualdad y la exclusión como algo que se ha hecho normal o es natural que suceda. Este hecho es muy peligroso en nuestra región, formada por países que han coexistido históricamente (y coexisten aún) con la desigualdad económica, de género, racial y étnica; lo anterior se demuestra en políticas públicas e iniciativas que conceden mayor visibilidad a los pobres, mujeres, negros e indígenas mientras entre ellos “se pierden” las personas con discapacidad, que muy probablemente forman parte de esos grupos pero que tienen diferencias que, añadidas, los hacen aún más vulnerables.

Con respecto a las estadísticas de discapacidad en la población en general, pueden apreciarse grandes contradicciones en los datos dentro de un mismo país, por ejemplo en Perú, donde el Censo Nacional indica 1,3% mientras que datos de la OPS señalan el 13 %. De la misma forma en Venezuela, en un período de seis años, la OPS ofrece un dato de 10%, el Instituto Nacional de Estadísticas informa un 3,67 % y el Consejo Nacional de la Persona Incapacitada asegura que se trata de un 6%. Parece predominar la discapacidad físico-motora, sin poder definir cuáles le siguen debido a que en algunos países la categoría OTRAS, sin identificar de qué se trata, dificulta la diferenciación.

Es urgente contar con sistemas integrales de información que incluyan datos estadísticos desagregados por factores de exclusión y conocer en qué medida están siendo atendidas las necesidades de los grupos marginados, con el fin de establecer prioridades, formular políticas, asignar los recursos necesarios y hacer un seguimiento de los avances y dificultades. Es necesario conocer el porcentaje de estudiantes de pueblos originarios o afrodescendientes, y si están recibiendo una educación de calidad, recabando información sobre la existencia de un currículo intercultural, materiales didácticos en la lengua materna, y el porcentaje de docentes que hablan en su mismo idioma originario (oei, 2012).

En el caso de los estudiantes con discapacidad, es preciso disponer de información sobre la cantidad de personas escolarizadas según diferentes discapacidades, el porcentaje que asiste a la escuela regular, sus trayectorias educativas, los niveles de aprendizaje y si están recibiendo los apoyos y recursos que necesitan. Junto con ello, es necesario realizar estudios e investigaciones que permitan comprender los factores que generan exclusión y desigualdad, dentro y fuera de los sistemas educativos, así como la efectividad e impacto de las medidas que se adoptan en relación con los grupos marginados para fundamentar la toma de decisiones de las políticas y prácticas educativas.

### **TRES CONCLUSIONES RESPECTO DEL ESTADO DE SITUACIÓN DE LA REGIÓN:**

El balance anterior permite extraer algunas conclusiones. En primer lugar, pese a las diferencias entre países, es posible afirmar que *la educación no está logrando revertir la situación de desventaja* con la que los estudiantes llegan a la escuela, que es una de sus principales funciones. Aquellos que provienen de los hogares de menores ingresos, viven en la zona rural, pertenecen a pueblos originarios o afrodescendientes y con discapacidad se encuentran en una situación de desigualdad en todos los indicadores educativos, y las brechas se acentúan a medida que se avanza en el sistema educativo, siendo más agudas en la educación secundaria y postsecundaria.

En segundo lugar, *no todos los excluidos son igualmente visibles*. Es notoria, por ejemplo, la falta de información sobre los estudiantes con discapacidad, aunque se estima que son los más excluidos de la educación, especialmente aquellos con discapacidades más severas o discapacidades múltiples. Esta falta de información dificulta la definición y retroalimentación de políticas y la estimación de los recursos necesarios para atender sus necesidades y garantizar la igualdad de condiciones.

Un tercer elemento a destacar es la *múltiple discriminación o segregación*, es decir, la convergencia de dos más factores de exclusión que se potencian entre sí, colocando a un importante porcentaje de la población en una grave situación de desigualdad y exclusión. Los estudiantes de pueblos originarios, afrodescendientes y con discapacidad tienen índices más altos de pobreza, y si habitan en la zona rural tienen además menores opciones de acceder a la educación secundaria y superior. Con alguna excepción, los estudiantes de las zonas rurales concluyen en menor medida la educación primaria y secundaria, y esta proporción se incrementa si además pertenecen a pueblos originarios y afrodescendientes.

## **LA HOJA DE RUTA HACIA SISTEMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS EN AMÉRICA LATINA: Desarrollar sistemas de apoyo que colaboren con las escuelas y docentes en la atención a la diversidad del alumnado**

La atención a la diversidad es una tarea compleja que requiere el trabajo conjunto de los equipos docentes y la colaboración de otros profesionales que puedan contribuir con su experiencia y conocimientos especializados a dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado, en especial aquellas asociadas a las distintas discapacidades.

En un estudio reciente sobre las reformas educativas con mejores resultados, uno de los tres factores que explican su éxito es la disponibilidad de sistemas de apoyo que colaboren con los docentes para que todos los estudiantes se beneficien de una enseñanza de alta calidad (Barber y Mourshed, 2008).

Los países de América Latina presentan situaciones muy diferentes en términos del alcance, la cantidad y la variedad de profesionales que realizan funciones de apoyo a las escuelas, siendo en general insuficientes para atender las necesidades. El desafío es desarrollar sistemas integrales de apoyo que incluyan diversos perfiles profesionales, con funciones complementarias, diferentes modalidades de apoyo y una estrecha coordinación con servicios de otros sectores, como salud o bienestar social. La combinación de instancias de apoyo de carácter sectorial con apoyos fijos en las escuelas con mayores necesidades ha mostrado ser una estrategia muy efectiva para favorecer la inclusión (UNESCO, 2004). Esto requiere desarrollar planes intersectoriales en los que se planifiquen las funciones y responsabilidades del conjunto de servicios en un determinado territorio o área geográfica, que puedan contribuir a dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes en los distintos niveles educativos.

Los profesionales de apoyo deberían colaborar con los docentes –y no sustituirlos– en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para remover las barreras que enfrenta el alumnado para participar y aprender, de manera que se beneficie el conjunto de docentes y estudiantes de la escuela y previniendo así las dificultades que tienen su origen en una enseñanza inadecuada.

Las políticas educativas por sí solas no pueden reducir la exclusión en educación, siendo necesario desarrollar políticas intersectoriales que intervengan sobre los factores externos que generan exclusión y marginación, como la pobreza, la segmentación social y cultural, las desigualdades en las condiciones socioeconómicas y el capital cultural en los hogares, o la discriminación histórica de ciertos grupos sociales.

El fortalecimiento de un sistema integral implica el desarrollo de políticas que garanticen niveles socioeconómicos y de bienestar mínimos para todos los miembros de la sociedad, el desarrollo de capacidades de las personas a lo largo de la vida, a través de la educación, y la promoción de entornos más saludables y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas (salud, vivienda). El diseño de estos sistemas requiere la participación y articulación de distintos sectores y actores donde todos se sienten partícipes y asuman las responsabilidades y costos que les corresponden (Cecchini y Martínez, 2011).

Para garantizar la igualdad de derechos en países con desigualdades muy arraigadas es necesario combinar políticas universales, con estrategias focalizadas y recursos y servicios diferenciados para atender los requerimientos específicos de los grupos sociales en situación de mayor vulnerabilidad, asegurando la igualdad con cohesión social. Este equilibrio implica que las políticas de focalización no tengan un enfoque asistencialista, sino de desarrollo de capacidades, que estén estrechamente articuladas con las políticas generales, que no se perpetúen en el tiempo y que se personalicen las ayudas (Blanco, 2008).

# Índice

## 1. Antecedentes

### 2. Marco teórico

#### 2.1 Políticas públicas desde la perspectiva de derechos humanos.

##### 2.1.1 Derechos Humanos y políticas públicas

##### 2.1.2 La discriminación y sus consecuencias sociales

##### 2.1.3 Obligaciones del Estado y principios de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)

##### Principios que rigen la aplicabilidad de los DESC

- Igualdad y no discriminación
- Progresividad y no regresividad
- Utilización del máximo de los recursos disponibles
- Participación social e información para la participación ciudadana
- Acceso a la justicia y mecanismos de reclamo
- Compromiso presupuestal
- Rendición de cuentas

##### 2.1.4 Políticas Públicas con perspectiva de Derechos Humanos: reconocimiento y redistribución

##### Concepto y justificación de las acciones afirmativas

##### Acciones afirmativas: un instrumento hacia la igualdad

##### Mecanismos de exigibilidad

##### 2.1.5 La concepción de derechos humanos aplicada a la discapacidad

#### 2.2 Modelo Social de la discapacidad, concepto de persona con discapacidad y otros aspectos.

##### 2.2.1 Fundamentos del Modelo Social de discapacidad

##### 2.2.2 Modelo social y educación inclusiva

##### 2.2.3 Algunos conceptos básicos a los efectos de este trabajo

#### 2.3 Atención educativa inclusiva para personas con discapacidad: problema sociológico.

##### 2.3.1 El derecho a la educación para personas con discapacidad

##### Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

##### Convención sobre los Derechos del Niño, Observación General 9, Los derechos de los niños con discapacidad (43° período de sesiones, 2006, U.N. Doc. CRC/C/GC/9 (2007))

##### Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales, Observación General 5, Personas con discapacidad (11 período de sesiones, 1994), U.N. Doc. E/C.12/1994/13 (1994)

##### Ley 18.651 Protección integral de personas con discapacidad

##### Ley 18.437 Ley General de Educación

##### Recomendaciones 2016 Informe Discapacidad

##### Objetivos de desarrollo sostenible de ONU

##### 2.3.2 Determinación del problema social

##### 2.3.3 Pistas hacia la construcción de una educación inclusiva: estrategias

#### 2.4 Descripción estadística de las personas con discapacidad en Uruguay.

##### Niñ@s con discapacidad

## 3. Metodología

### 3.1 Descripción de la metodología de trabajo

## 4. Análisis

### 4.1 Características de las instituciones relevadas

#### 4.1.1 Sobre las poblaciones objetivo

#### 4.1.2 Particularidades de la implementación de perspectiva de derechos humanos

## 4.2 Métodos educativos utilizados

- 4.2.1 Adecuaciones curriculares
- 4.2.2 Método Natural Integral
- 4.2.3 Diseño Universal de Aprendizaje
- 4.2.4 Educación personalizada

## 4.3. Continuidad educativa

- 4.3.1 Educación inclusiva en Uruguay  
Educación inclusiva Vs educación especial
- 4.3.2 Escuelas inclusivas y continuidad educativa

## 4.4 Construcción de una política educativa inclusiva

- 4.4.1 Consideraciones finales sobre la obligación del Estado de garantizar la educación inclusiva  
Formación docente en el marco del nuevo paradigma de Modelo Social de la discapacidad y la perspectiva de derechos humanos  
Comunidad cultural y lingüística  
Infraestructura y accesibilidad  
Alcance territorial  
Participación social organizada  
Generación de información precisa

## 5. Recomendaciones

- 5.1 Líneas generales para el desarrollo de políticas públicas y/o educativas para las personas con discapacidad  
Hacia la constitución e implementación de las políticas públicas que busquen garantizar la continuidad educativa de personas con discapacidad  
Generación de un entorno educativo respetuoso que valore la diversidad  
Formación docente  
Sobre políticas de inclusión laboral

## 6. Bibliografía

## 7. Anexos

- Anexo 1. Cronograma de trabajo
- Anexo 2. Pautas de entrevistas
- Anexo 3. Lista de criterios a revisar en cada programas
- Anexo 4. Lista de personas entrevistas
- Anexo 5. Resolución CODICEN, Acta N.72, 8 de noviembre de 2016
- Anexo 6. Fichas de características de las estrategias relevadas

## 1. Antecedentes

El presente estudio forma parte del proyecto celebrado entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Asociación Nacional de Educación Pública (ANEP) y la OEI; proyecto que tiene por objetivo contribuir al logro de una educación de calidad e inclusiva de las personas con discapacidad (PcD). Esta iniciativa se circunscribe dentro del marco de acción de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad que lidera el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), quien convoca a las instituciones del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) y a otros sectores públicos e instituciones privadas, se viene generando el ordenamiento y el relevamiento de experiencias de trabajo, la armonización de protocolos de atención y su difusión entre los/as operadores/as.

De ahí que objetivo específico fuera “elaborar un estado de situación o perfil diagnóstico de los programas, proyectos y estrategias de atención educativa existentes en Uruguay para población con discapacidad, principalmente las propuestas que habiliten el acceso, la continuación y articulación entre tramos educativos.”

Así se espera arribar a la proyección de nuevas estrategias de trabajo y al fortalecimiento del colectivo gubernamental. Para ello, la investigación diagnóstica busca como resultados:

- ✓ Relevamiento participativo de información de instituciones que implementan programas, proyectos y estrategias de atención educativa para población con discapacidad; focalizadas principalmente en la continuación y articulación entre tramos educativos.
- ✓ Un ordenamiento de propuestas que habiliten la continuación y articulación entre tramos educativos para PcD que destaque los avances y los desafíos.

La Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad fue creada por resolución del Ministerio de Educación y Cultura el 11 de marzo del 2013 y por decreto presidencial EC/1386 del 26 de febrero de 2015. Este es un espacio de promoción de políticas para la inclusión educativa de PcD y de articulación interinstitucional, presidida por la Dirección Nacional de Educación del MEC.

El objetivo de dicha Comisión es realizar las gestiones que permitan facilitar y suministrar a las PcD (de forma permanente y sin límite de edad) los medios para el pleno desarrollo en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, cumpliendo con el mandato de la Ley 18.651 y la normativa internacional vigente y ratificada por el país.

La Comisión tiene un largo recorrido anterior a fines del 2011, de cuyas tareas se resaltan las siguientes:

- ✓ Relevamiento de instituciones privadas de educación no formal para PcD e informe de estado de situación (2012-2013)
- ✓ Creación de la Comisión por decreto ministerial (2013)
- ✓ Convenio MEC-BPS de apoyo económico en el transporte a egresados de las escuelas especiales del CEIP (2013)
- ✓ Relevamiento, compilación y difusión de la oferta educativa pública para personas con discapacidad (2014-2015)
- ✓ Elaboración de propuesta de capacitación laboral en el marco del modelo social de la discapacidad para jóvenes mayores de 18 años, cofinanciado con INEFOP y ejecutado por COCAP (2014)

- ✓ Decreto presidencial para el reconocimiento de instituciones privadas de atención educativa de personas con discapacidad (2015)
- ✓ Realización de Seminario de alcance nacional sobre continuidad educativa de personas con discapacidad (2015)
- ✓ Espacio de articulación con autoridades de la educación pública nacional (2016)
- ✓ A diciembre de 2016 la Comisión continúa actuando y ha sido un apoyo invaluable para la realización del presente trabajo.

## 2. Marco teórico

El presente marco teórico tiene cuatro líneas argumentales:

**2.1 Políticas públicas desde la perspectiva de derechos humanos.** Este apartado describe las características generales e imprescindibles que hacen al abordaje de derechos humanos en las políticas públicas lo cual implica una serie de aspectos a considerar como las obligaciones del Estado; los principios de igualdad y no discriminación, progresividad y no regresividad, la utilización del máximo de los recursos disponibles; la participación social e información para el ejercicio ciudadano; el acceso a la justicia, los mecanismos de reclamo; el compromiso presupuestal; la rendición de cuentas; así como la argumentación de estas políticas como una forma efectiva de contrarrestar las consecuencias de la discriminación.

**2.2 Modelo Social de la discapacidad, concepto de persona con discapacidad y otros aspectos.** Describe cómo el Modelo Social de la discapacidad centra su atención en el entorno y en las condiciones que deberían garantizar el desempeño de una persona con discapacidad; asimismo repasa algunos conceptos fundamentales para este trabajo como el de persona con discapacidad y la diferencia con las definiciones de dependencia.

**2.3 Atención educativa inclusiva para personas con discapacidad: problema sociológico.** Describe las implicancias del derecho a la educación como derecho universal y las obligaciones que en su defecto se desprenden para el Estado. Se incluye la normativa internacional y nacional en la materia; se esboza el problema social y se retoman algunas pistas hacia la construcción de estrategias educativas inclusivas.

**2.4 Descripción estadística de las personas con discapacidad en Uruguay.** Se delinear las principales características sociodemográficas de la población con discapacidad en Uruguay y su incorporación al sistema educativo nacional, especialmente a través del análisis de los datos del Censo 2011.

### 2.1 Políticas públicas desde la perspectiva de derechos humanos<sup>1</sup>

#### 2.1.1 Derechos Humanos y políticas públicas

El enfoque de derechos humanos provee a la política pública de un marco normativo claro, así como de principios y criterios orientadores para la acción. Actuar de acuerdo a este enfoque permite establecer reglas y procedimientos claros, limitando el margen de discrecionalidad de la acción estatal y sobre todo de sus funcionarios, al tiempo que contribuye a trazar planes de acción integrales, orientados con criterios de justicia y equidad (Píriz y Gainza, 2011: 241).

Los compromisos internacionales asumidos por el Estado uruguayo implican la responsabilidad de agotar esfuerzos para que todos quienes habitan en el territorio nacional puedan ejercer libremente sus derechos. Consagrados los derechos, le corresponde al Estado las obligaciones de respetar, proteger y cumplir con la realización de los mismos. Que los derechos humanos sean universales, indivisibles e interdependientes para las políticas sociales implica que las mismas se construyan de

---

<sup>1</sup> Este apartado fue realizado tomando como insumo principal el Curso dictado por Patricia P. Gainza en Facultad de Psicología “Estado, Políticas Públicas y Derechos Económicos, Sociales y Culturales”, mayo 2016.



modo integral, articulado e intersectorial. Las políticas sociales deben articularse en sistemas de protección social integrales, sustentables y universales.

El Estado uruguayo cumple con la obligación de llevar adelante acciones universales y concretas orientadas a reducir y eliminar los índices de pobreza y de marginalidad que afectan a la población en general, y en este proceso se ha ido evidenciando la importancia de abordar aspectos relacionados con la discriminación estructural de las poblaciones con índices de alta vulnerabilidad social, ya sea por razones de identidad de género, identidad étnico-racial, por su origen nacional, por su ubicación territorial, por discapacidad u otras.

En el cumplimiento de sus obligaciones es que el Estado debe desarrollar políticas públicas que protejan a la ciudadanía y les garantice la satisfacción de sus derechos. Partiendo de la concepción de políticas públicas desarrollada por Subirats et al (2008: 37), que las define como:

“Una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, público y a veces no público –cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían– a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales con un grado de obligatoriedad variable, tendientes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone originaron el problema colectivo a resolver (grupos–objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales)”.

Los cambios que se formulan en la práctica cotidiana de las políticas públicas para que viren y vayan incorporando una perspectiva de derechos humanos son los siguientes:

- el punto de partida es el derecho, no la necesidad
- las personas son consideradas sujetos de derechos no beneficiarios/as de asistencia
- la participación social es una herramienta indispensable para la construcción ciudadana
- el Estado está obligado a los compromisos asumidos en el sistema internacional de derechos humanos

### **2.1.2 La discriminación y sus consecuencias sociales**

La discriminación es un obstáculo importante en el goce de los derechos humanos. Discriminar es hacer cualquier tipo de distinción arbitraria, no justificada, de acuerdo con la cual se distingue a las personas por motivo de su género, etnia-raza, religión, origen nacional, etc. Comprende diferentes modalidades y en todas ellas se procura prevenirla debido al gran daño que provoca. La discriminación hacia las PcD esto lleva a no garantizar su acceso a los bienes y servicios como con cualquier otra persona y eso deteriora sus posibilidades de desarrollo personal y profesional así como su autonomía lo que redundará en situaciones de dependencia y pobreza.

Según la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (CDPD):

“Por 'discriminación por motivos de discapacidad' se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en

igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables”;<sup>2</sup>

La igualdad y no discriminación son principios comprendidos en todos los instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados por el Estado uruguayo. No sólo están consagradas en los distintos tratados y convenciones, sino que su concepción permea todo el articulado. Esto se debe fundamentalmente a que, debido a los caracteres de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, estos no pueden concebirse de manera aislada, sino interconectados unos con otros y consagrados para todas las personas. Entonces, si como consecuencia de la discriminación hay sectores de la población que ven limitado el goce de sus derechos, no se estará cumpliendo con la obligación adquirida en materia de derechos.

Asimismo, no constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia. En los casos en que la legislación interna prevea la figura de la declaratoria de interdicción, cuando sea necesaria y apropiada para su bienestar, ésta no constituirá discriminación. (Da Cunha, 2012: 41).

### **2.1.3 Obligaciones del Estado y principios de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)**

Las obligaciones del Estado son las de respetar, proteger y cumplir con los derechos humanos. Los Estados se obligan también a evitar la discriminación en el acceso a estos derechos básicos, y a adoptar medidas progresivas hacia la plena realización de los DESC, con el máximo de sus recursos disponibles, dando prioridad a las obligaciones mínimas y asegurando que no se tomen medidas regresivas injustificadas.

*Obligación de respeto.* Respetar los Derechos Humanos absteniéndose de provocar violaciones a los mismos, haciendo cesar cualquier acción que desde el Estado las provocara y proporcionando una reparación integral por las violaciones que hubiera cometido.

*Obligación de protección.* Proteger frente a la acción de terceros que causaran el perjuicio sobre las condiciones que garantizan el efectivo goce de los derechos humanos. En el marco del derecho internacional quienes tienen responsabilidad son los Estados y por tanto son quienes violan los derechos humanos por acción u omisión. Los actores particulares cometen delitos, la no protección por parte del Estado a su ciudadanía frente a esos delitos constituye una violación por omisión de su obligación de protección.

*Obligaciones de cumplimiento.* Adoptar medidas para garantizar la progresiva realización de los derechos humanos de todas las personas que viven bajo la jurisdicción del Estado, empleando para ello hasta el máximo de los recursos de que disponga (Willat, 2011:18).

---

<sup>2</sup> Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Por “diseño universal” se entenderá 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. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

## **Principios que rigen la aplicabilidad de los DESC**

- **Igualdad y no discriminación**

Este principio indica que las acciones del Estado en materia de política social deben orientarse a garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas en el ejercicio de sus derechos. Esto implica una voluntad expresa de revertir situaciones de discriminación y de desigualdades injustas (Píriz y Gainza, 2011:242).

En el nivel concreto de la programación, esto quiere decir que, apuntando a condiciones de igualdad efectivas, las políticas sociales deben atender prioritariamente a aquellos grupos cuyos derechos se ven vulnerados a causa de pautas discriminatorias. Asimismo, las acciones deben apuntarse a eliminar las causas que están en la base de las desigualdades injustas y la discriminación. Se torna necesario el diseño y la implementación de acciones y programas dirigidos específicamente a la erradicación de la discriminación, pero deben trazarse estrategias de trabajo transversales. Los esfuerzos por eliminar las inequidades en base a criterios raciales, de género, de edad, de procedencia geográfica o de extracción socioeconómica, deben plasmarse de forma transversal al conjunto de políticas públicas.

Vinculado a lo dicho, los principios de igualdad y no discriminación exigen de un gran esfuerzo de revisión de las prácticas y políticas estatales. Corresponde preguntarse en qué medida y de qué maneras las propias prácticas del Estado reproducen pautas sistémicas de discriminación, y así tomar medidas correctivas a partir de las respuestas generadas para las preguntas planteadas. Un paso primario y fundamental en este sentido es el de asumir el hábito de desagregar la información con la que trabaja el Estado según las dimensiones de género, generaciones, etnia/raza y ubicación geográfica.

- **Progresividad y no regresividad**

El Estado democrático está obligado a respetar, proteger y cumplir los DESC. Respecto a su obligación de cumplimiento, debe adoptar las medidas que garanticen la progresiva realización de los derechos humanos a todas las personas que residen bajo su jurisdicción utilizando para ello hasta el máximo de los recursos de que disponga (artículo 2, PIDESC) para lograr progresivamente la plena efectividad. (Píriz y Gainza, 2011: 242)

Algunas vulneraciones críticas a los derechos exigen la acción inmediata por parte del Estado. En algunos otros casos, desde el enfoque de derechos se reconoce que la falta de recursos públicos no puede determinar la no realización de un derecho. En estos casos, la obligación del Estado es trazar un plan para la realización progresiva de ese derecho de la manera más eficiente que le permitan sus recursos aunque sean escasos.

Así como el Estado debe agotar esfuerzos para la realización progresiva de los derechos de las personas, también debe hacerlo para garantizar que aquellas personas que ven satisfechos sus derechos no dejen de hacerlo. Es éste el principio de no regresividad.

Para que la progresividad sea un hecho es indispensable que el Estado cuente con estándares mínimos, diagnóstico de la situación de cada derecho y planes de acción con metas y estrategias a seguir para lograr los objetivos medibles a corto, mediano y largo plazo. En este sentido y reflexionando sobre la política social uruguaya, es necesario un debate amplio e inclusivo acerca de

los niveles mínimos esenciales a satisfacer para cada derecho y qué acciones de pertinencia inmediata son indispensables.

Asimismo, se torna pertinente trazar y explicitar una estrategia progresiva, que involucre a diversos actores estatales y de la sociedad civil para lograr la satisfacción de los derechos básicos para estas poblaciones cuando los mismos no están siendo cumplidos.

- **Utilización del máximo de los recursos disponibles**

Los Estados están obligados a garantizar la plena realización de los DESC hasta el máximo de sus recursos disponibles. Esto implica incluir las posibilidades de la cooperación y la asistencia internacional (Coalición de ONG, 2010: 9).

La “disponibilidad de los recursos” si bien condiciona las medidas a ser adoptadas, no altera la inmediatez de la obligación. La restricción de los recursos tampoco justifica la inacción del Estado ni lo exonera de su responsabilidad de actuar.

Bajo situaciones de crisis o recesión, los Estados Partes deben proteger a los miembros y grupos más desfavorecidos y marginados de la sociedad mediante la adopción de programas dirigidos, a costos relativamente bajos. Asimismo, los gobiernos deben proporcionar servicios sanitarios adecuados y efectivos en línea con los recursos máximos disponibles, priorizando la asistencia a los grupos más desfavorecidos y vulnerables. Además debe mejorar paulatina y constantemente los servicios sanitarios para todas las personas.

Los tribunales locales pueden desempeñar un papel activo en el monitoreo del progreso de los Estados en la realización total de los derechos. Los jueces tienen competencia para examinar denuncias que cuestionan la falta de uso o la derivación de los recursos presupuestarios tanto a nivel nacional, departamental y municipal.

- **Participación social e información para la participación ciudadana**

La ciudadanía debe tener un rol protagónico en el diseño y la gestión de las políticas sociales; desde la construcción de la demanda y el diseño de programas, hasta la ejecución concreta de los mismos en los distintos territorios específicos. Se aboga por una gestión inclusiva de la política social, a partir del compromiso y la participación efectiva de los distintos actores que deben ser parte de la misma. De este modo, la política social no se dirige preponderantemente a un grupo de beneficiarios pasivos, sino a sujetos de derecho, cuya participación y compromisos activos fortalecen el sistema de políticas sociales. La información es entonces herramienta fundamental para propiciar la participación ciudadana.

Es responsabilidad del Estado abrir oportunidades de participación, reconocer diversas prácticas participativas y trayectorias de la sociedad civil organizada, institucionalizar espacios de participación coordinada entre el sector público y la sociedad civil. Para construir participación real, le corresponde al Estado otorgar poder real a aquellos ámbitos concebidos a tales efectos. Donde es fundamental conocer desde el principio, las reglas, características y alcances de la participación.

Estas condiciones hacen indispensable el conocimiento de la ciudadanía en general de sus derechos así como de las estructuras estatales y presupuestales para poder incidir en las decisiones de los gobiernos de manera informada.

- **Acceso a la justicia y mecanismos de reclamo**

La implementación de los DESC ha sido un reto continuo para los defensores de derechos humanos. Las violaciones a los DESC siguen extendiéndose en todas las sociedades. En muchos países se niega el reconocimiento de los derechos económicos y sociales como plenamente justiciables (hay quienes sostienen que no es posible acceder a estos derechos a través del reclamo judicial), y por este motivo, muchas veces los remedios para reparar las violaciones a los DESC son limitados o, en algunos casos, hasta inexistentes. (Coalición de ONG, 2010: 12).

Algunas presunciones sobre el papel y la competencia de los tribunales han influido considerablemente en la noción de lo que es justiciable. Un argumento frecuente es que al adjudicar los DESC, los tribunales estarían interfiriendo con la competencia propia del poder legislativo, órgano encargado de diseñar políticas públicas. Este argumento desconoce la obligación de los gobiernos a rendir cuentas.

Para ser efectivas, las soluciones o mecanismos planteados deben ser accesibles física y económicamente y oportunos. Ello puede hacerse tanto a través de un tribunal como de cualquier otra institución que pueda recibir demandas y proporcionar una solución.

Las víctimas deben tener acceso a la justicia ya que es la única manera de garantizar una solución efectiva.

- **Compromiso presupuestal**

Las políticas se traducen en opciones presupuestarias. El Presupuesto Nacional refleja las prioridades definidas. Debe comunicarse con la mayor claridad posible acerca de la estructura del gasto público para facilitar el involucramiento de la ciudadanía en el debate sobre las decisiones implicadas y en el seguimiento de su ejecución. La progresividad y la no regresión aplicada a los presupuestos nacionales con perspectiva de derechos humanos implican una mirada de largo plazo y un plan de ejecución del presupuesto que no necesariamente implica poner cada vez más dinero, sino el necesario de acuerdo a la evaluación de esa política -plan o programa-. Para determinar la inversión es necesario preguntarse si con esta política se alcanzó el objetivo, si se llegó a la gente que se tenía que llegar, si efectivamente ahora gozan de sus derechos.

El gasto tiene que ser eficaz y eficiente. No se trata de tener mucho dinero sino de saber invertirlo, y la eficacia se puede tener sabiendo con qué se cuenta y a qué se está apuntando, en términos de objetivo, en términos de público objetivo y de concreción de derechos. Un presupuesto con perspectiva de derechos humanos, una política con perspectiva de derechos humanos, incorpora un diagnóstico y tiene indicadores que los describen.

- **Rendición de cuentas**

No resulta nada novedoso sostener que la gestión del Estado debe ser transparente y debe rendir cuentas a la ciudadanía. Se ha consensado este punto como un objetivo a alcanzar por parte del Estado uruguayo. Para ello, la gestión pública deberá operar profundos cambios culturales y organizacionales. (Píriz y Gainza, 2011: 243)

Hablar de transparencia de la información y rendición de cuentas desde una perspectiva de derechos humanos introduce algunos elementos para la gestión social; implica concebir a la información, entre otras cosas, como un insumo para la participación ciudadana.

#### **2.1.4 Políticas Públicas con perspectiva de Derechos Humanos: reconocimiento y redistribución**

En este tema existe una gran discusión sobre dónde poner el énfasis. Para unos va en la redistribución económica para apalea la injusticia que se materializa en las diferencias entre las clases sociales, y para otros en la complejidad de los mecanismos de dominación y explotación existentes, dentro de los cuales se encuentra la discriminación. Es necesario entonces superar este dilema entre reconocimiento y redistribución planteado por Fraser y Honneth (2006:13-15).

Para posicionar a una población en un lugar desde donde pueda exigir sus derechos es indispensable el primer paso del reconocimiento. Ciertas poblaciones expulsadas, excluidas de las lógicas sociales, con altos grados de desafiliación, no van a incorporarse al sistema inmediatamente sólo porque el Estado cambie su discurso. Es necesario generar señales que vayan en ese sentido, que reconozcan el rezago histórico y los problemas surgidos del mismo para luego proponer como forma de redistribución del poder social medidas concretas que garanticen a largo plazo la llegada de las medidas a la población objetivo.

#### **Concepto y justificación de las acciones afirmativas**

La idea de acciones afirmativas surge en la India, pero es Estados Unidos en el contexto de la lucha por los derechos civiles contra la segregación racial hacia los afroamericanos, quien le da mayor visibilidad a nivel mundial.

Este concepto fue desarrollado para lograr mecanismos que se orienten específicamente a combatir pautas de discriminación y persistencia de diversas inequidades y evolucionó en distintos aspectos. De hecho, inicialmente se utilizó el concepto de “discriminación positiva” pero el mismo fue resistido ya que la palabra “discriminación”, que hacía referencia a distinciones arbitrarias e injustas, no podía formar parte del concepto que trataba de erradicarlas. Era rechazado por muchas personas e instituciones debido al contrasentido que tenía y donde además ninguna discriminación (por la carga que ya tiene asignada) podía ser denominada como positiva o efectiva. En cambio, el término “acción positiva” sí es equivalente a “acción afirmativa”. Otras formas de denominación son: “políticas de preferencia”, “reservas”, “justicia compensatoria o distributiva”, “trato de favor”, entre otros (Bossuyt, 2002: 204).

Una de las tantas definiciones que hay sobre acciones afirmativas es la del Sistema para el Monitoreo de la Protección de los Derechos y la Promoción del Buen Vivir de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. Allí se establece que la acción afirmativa es el término que se da a una acción que pretende establecer políticas que dan a un determinado grupo social, étnico, minoritario, que históricamente haya sufrido discriminación a causa de injusticias sociales, un trato preferencial en el acceso o distribución de ciertos recursos o servicios así como acceso a determinados bienes. El objetivo es mejorar la calidad de vida de los grupos desfavorecidos y compensarlos por los perjuicios o la discriminación de la que han sido víctimas.

En esta línea las acciones afirmativas (o acciones positivas) adquieren especial valor y deben ser consideradas como acciones transversales de las iniciativas de gobierno. Las acciones afirmativas buscan ejercer el poder (prestigio social, poder económico y político) de manera redirigida, buscando consecuencias que corrijan la exclusión y la desigualdad históricamente acumuladas.

El siguiente concepto de acciones afirmativas ha sido trabajado a lo largo de los últimos años desde el Ministerio de Desarrollo Social (Gainza, 2014: 10) y retoma dos grandes definiciones, la de Marc Bossuyt (2002) y la de Rita Segato (2006). El primero define las mismas como:

“[...] un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas específicamente a remediar la situación de los miembros del grupo a que están destinadas en un aspecto o varios aspectos de su vida social para alcanzar la igualdad efectiva” (Bossuyt, 2011: 204)

El citado documento señala algunas características fundamentales del concepto de acción afirmativa:

“La acción afirmativa siempre está destinada a un grupo determinado compuesto de personas que tienen una característica común en [la cual] [...] está basada su pertenencia al grupo y se encuentran en situación de desventaja. Pese a que a menudo esa característica es innata e inalienable como el género, el color de la piel, la nacionalidad o la pertenencia a una minoría étnica, religiosa o lingüística, no necesariamente tiene que ser siempre así. [Es un] [...] problema escoger y definir los grupos que han de beneficiarse de programas de acción afirmativa. Ello muestra la importancia de no basarse únicamente en la pertenencia a un grupo, sino de tener en cuenta otros factores, como los de carácter socioeconómico, para cerciorarse de quién tiene derecho a beneficiarse de esa acción [...]” (Bossuyt, 2011: 205)

Por su parte Segato (2006: 12) sostiene que las acciones afirmativas redistribuyen el poder entendido como la combinación de tres factores: “prestigio social, poder económico y poder político”. Cuando la estructura de poder discrimina y oprime, las acciones positivas deben apuntar a “corregir la desigualdad y la exclusión” generadas por ese poder de élite que parece inamovible:

“Es necesario [...] identificar, en toda sociedad, dónde se encuentra posicionado el poder, entendido aquí como una combinación de tres factores en dosis variables: prestigio social, poder económico y poder político”.

Las acciones afirmativas son una de las respuestas de la política social que, de forma más explícita, se orientan a reducir las desigualdades injustas sustentadas en pautas de discriminación sistémica. Es preciso profundizar y diversificar la discusión pública, para desarrollar las acciones concretas que sean necesarias para cada grupo concreto: ¿qué mecanismos de discriminación operan sobre las PcD y específicamente sobre las niñas, niños y jóvenes con discapacidad? ¿qué tipos de discriminación operan dentro del sistema educativo? ¿qué acciones son necesarias para revertirlos y garantizar el derecho a la educación de las NNJcD?

Las posibilidades de acciones afirmativas son diversas y deben desarrollarse con relación a las personas y las situaciones en las que se busca incidir.

### **Acciones afirmativas: un instrumento hacia la igualdad**

Las políticas de acción afirmativa tienen como fundamental objetivo eliminar el daño injustamente inferido a determinado grupo social. Conjuntamente con la eliminación del daño deben atacarse la o las causas del mismo, de lo contrario se convierten en herramientas que se perpetuarán en el tiempo, sin tener mayor impacto en la transformación de la realidad del colectivo.

Una crítica que plantean los detractores de este tipo de intervenciones, es que se infringe el principio general de igualdad de trato. Como respuesta a este argumento se plantea que además de eliminar el daño se debe compensar a las personas pertenecientes a los grupos discriminados por las consecuencias y secuelas de la discriminación de la que han sido objeto en el pasado y hasta el presente (dimensión retrospectiva de la justicia). Garantizando la eliminación del daño y la reparación, se puede lograr una igualdad de oportunidades real para todas las personas.

Los argumentos existentes a favor del despliegue de medidas de acción afirmativa son varios: una herramienta para la reparación y compensación de injusticias históricas con arraigo en la actualidad; un mecanismo específicamente dirigido a revertir pautas de discriminación estructural; una estrategia garante de la participación de minorías y grupos desfavorecidos en ámbitos de toma de decisiones públicas; una forma de contribuir a la integración social de grupos excluidos con las diversas consecuencias que esto puede implicar, como propiciar dinámicas de eficiencia socioeconómica; y son fácilmente evaluables debido a su aplicabilidad temporal predeterminada.

En este aspecto es necesario resaltar que las políticas de acción afirmativa -como las políticas sociales en general- deben ser monitoreadas durante su instrumentación a efectos de minimizar dos grandes riesgos: por un lado, disminuir lo más posible el peligro de estigmatización (o re estigmatización) de la población objetivo; por otro, que los beneficios que ofrece no lleguen en forma exclusiva al núcleo del grupo vulnerable, lo que generaría nuevas injusticias sociales.

Por otro lado, los argumentos en contra generalmente planteados son: las acciones afirmativas sostienen las desigualdades preexistentes; son injustas para el resto de la población; la universalidad es planteada como ideal no realizando un análisis sobre las diferentes capacidades de integración de las personas a las políticas universales; las acciones afirmativas sólo llegan a beneficiar a los que de por sí resaltan dentro de un grupo determinado.

Para el derecho internacional las acciones afirmativas son herramientas válidas y establecen un marco lógico, ético y estructural para trabajar en contra de los mecanismos de discriminación vigentes. Se trata de medidas que otorgan un tratamiento preferencial a aquellos pertenecientes a un grupo de personas, comunidades y/o colectivos que por diferentes razones han sido discriminados, intentando eliminar los efectos adversos e inequidades que por tales condiciones se generaron, de tal forma que los mismos no se perpetúen y profundicen. Son medidas transitorias que caducan o se modifican una vez que se logra que el grupo tenga las mismas oportunidades, el mismo trato y que se modifiquen las brechas de desigualdad.

Siguiendo la propuesta de Durban podríamos agrupar las políticas de acción positiva en: políticas de inclusión, de desegregación, de visualización, de reivindicación de la identidad, de integración regional y sectorial, de integración diferenciada (Esquivel, 2011: 122).

#### **Cuadro 1. Tipos de políticas de acción afirmativa**

- **Políticas de inclusión.** Se consideran políticas de inclusión aquellas que promuevan la autodeterminación económica y política y el estímulo al acceso a los lugares de poder mediante capacitación. La inclusión no se refiere solamente a la social, también se trata de apropiarse del poder que fue negado, empoderándose y reconociéndose a sí mismos/as como ciudadanos/as con derechos.
- **Políticas de desegregación.** Se refiere a la segregación en cuanto al sistema policial, militar y judicial. Un ejemplo de ello es lo que refiere a la dificultad de la prueba frente a un acto discriminatorio. Los estereotipos también influyen a nivel de los jueces y juezas quienes, la mayor parte de las veces, no tienen información ni formación en cuanto al racismo.



- **Políticas de visibilización.** Las acciones afirmativas para impulsar la visibilización son aquellas que investigan la historia reciente y remota de estos grupos, sus raíces, culturas ancestrales. No puede existir visibilización sin datos estadísticos confiables, que muestren la realidad en la que están inmersas aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica y cultural por causa de la discriminación estructural y manifiesta. Por lo que es necesario investigar y generar conocimiento en este sentido.

En este sentido, es clave el rol de los medios de comunicación formales y alternativos, los que han sido y son instrumento no solamente para invisibilizar, sino también para generar y reproducir estereotipos que violentan y estigmatizan a las personas discriminadas.

“Desestereotipar” y “desestigmatizar” son otras de las medidas de acción positiva propuestas por la Conferencia de Durban. Esto implica deconstruir las imágenes y sensaciones generadas por la discriminación imperante construyendo nuevas relaciones basadas en la diversidad.

- **Políticas para reivindicación de la identidad.** Estas políticas de reivindicación de la identidad están basadas en los derechos humanos, desde el lugar que toda persona tiene derecho a saber de dónde viene y apreciar ese lugar.
- **Políticas de integración regional y sectorial.** La marginación regional y sectorial, así como las dificultades de accesos a servicios, es otra de las manifestaciones de la discriminación étnico-racial.
- **Políticas de integración diferenciada.** Cuando coexisten varios factores de discriminación en una misma persona estos se potencian, por lo que esta complejidad tiene que tener un tratamiento diferenciado. Como respuesta deben desarrollarse políticas de integración diferenciada o políticas públicas para discriminaciones múltiples o agravadas.

Fuente: Tomado de Declaración de Durban por Esquivel (2011: 122-123).

## **Mecanismos de exigibilidad**

Otro elemento a considerar en esta nueva lógica de construcción de políticas públicas son los mecanismos de exigibilidad.

Estos mecanismos son un conjunto de acciones, medidas y estrategias, las cuales permiten detener, modificar o rediseñar una política pública o social que esté vulnerando DESC de forma directa o indirecta. Los mismos examinan la calidad, eficiencia y grado de cumplimiento de las políticas sociales. Estos mecanismos crean instancias, vías y canales (administrativos y/o judiciales) para el reclamo del cumplimiento de los derechos, basados en los principios de justiciabilidad y exigibilidad.

Estos mecanismos deben permitir paralizar, modificar o rediseñar una política pública o social que esté -o se crea que está- vulnerando DESC. Tiene que contar con “función de revisar y medir el nivel de cumplimiento de su [propio] marco normativo” (Delaplace, 2005: 230) así como modificar o alterar una decisión frente a una situación o caso concreto.

En cuanto al rol del Estado de cumplir, proteger y garantizar la igualdad de oportunidades y derechos para todas las personas, la existencia de mecanismos de exigibilidad debe prever:

- la existencia de medios de reclamo, revisión, denuncia, solicitud de información, consultas;

- la existencia de diversas formas para la presentación de denuncias o reclamos, acordes a las necesidades y características de las personas, que sean accesibles en forma, espacio y modalidad, con tiempos y plazos preestablecidos;
- reparar y/o compensar una violación de derechos, a través de la restitución, indemnización, rehabilitación, modificación o revocación de una decisión y garantías de no repetición de dichos actos violatorios;
- pautas precisas para la activación, el desarrollo y la conclusión de procesos iniciados, así como del tipo de resolución y del alcance de las medidas adoptadas;
- instancias de auto-revisión y auto-medición;
- instancias externas de observancia que garanticen la transparencia e imparcialidad, que cuenten con recursos económicos, recursos humanos y técnicos, y directivas procesales preestablecidas;
- registro y sistematización pública y de libre acceso de acciones realizadas en cada instancia de los procesos y de las resoluciones tomadas;
- presentación de rendición de cuentas.

Para que todos estos puntos estén garantizados y sean cumplidos debe existir un marco institucional específico y especializado, con infraestructura, presupuesto y recursos económicos, materiales y humanos.

### **2.1.5 La concepción de derechos humanos aplicada a la discapacidad**

La discapacidad “es un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras surgidas de la actitud y el entorno que evitan su participación plena” (Da Cunha, 2012: 12) esto se constituye así mismo en una realidad altamente cambiante y modificable, ya que con acciones concretas del entorno y especialmente en el marco de las nuevas tecnologías, las alteraciones positivas en la calidad de vida pueden ser muchísimas, siempre y cuando se apliquen las medidas posibles, concretas y deseables .

Diseñar políticas públicas hacia las personas con discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos implica una evolución, así como:

“un compromiso político desde las acciones que toma el Estado y todos los sectores de la sociedad, lo cual redundará en que las personas con discapacidad dejen de ser consideradas receptores pasivos de servicios de beneficencia u asistencia u objeto de las decisiones de otros, y puedan generar autonomía, autodeterminación y una propuesta de vida independiente” (Da Cunha, 2012: 12).

La perspectiva de derechos humanos hacia las personas con discapacidad tiene como principio respetar y promover la diversidad humana mediante el diseño y desarrollo de políticas que permitan la participación activa de todas las personas con discapacidad en la sociedad. En esta línea toman especial relevancia las medidas para cambiar actitudes de discriminación y comportamientos estigmatizantes y de marginación hacia esta población. También implica la adecuación de normas y leyes así como la implementación de programas para eliminar las barreras y los obstáculos que impiden el acceso de las personas con discapacidad al ejercicio de los derechos civiles, políticos, culturales, económicos y sociales y tener los medios adecuados para reclamar por ellos. (Da Cunha, 2012: 41-42).

## 2.2 Modelo Social de la discapacidad y concepto de persona con discapacidad.

### 2.2.1 Fundamentos del Modelo Social de discapacidad

El modelo social de la discapacidad plantea que las causas que originan la discapacidad son en gran medida sociales, considerando que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en la misma medida que el resto de las personas, siempre que se valore y respete la diferencia, valores intrínsecos a los derechos humanos, donde se aspire a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social y reafirmando ciertos principios como la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal, la normalización, el diálogo civil y la transversalidad de políticas entorno a la discapacidad.

De acuerdo con Palacios (2008: 103) los presupuestos del modelo social de la Discapacidad son básicamente dos: a) Se alega que las causas que dan origen a la discapacidad son sociales, no religiosas ni científicas como se afirmaba antiguamente. El problema de inclusión deviene de las limitaciones de la sociedad en la prestación de servicios apropiados que garanticen y aseguren que las necesidades de estas personas se tengan en cuenta dentro de la organización social. b) Se refiere a la utilidad de las PcD para la comunidad. Esta perspectiva plantea que las PcD tienen mucho que aportar a la sociedad y que pueden contribuir en la misma medida que el resto de las personas.

Se parte de la premisa que toda vida humana es igualmente digna, de esta forma lo que pueden aportar las PcD se relaciona íntimamente con la inclusión y con aceptar la diferencia. El modelo social se dirige a la rehabilitación o normalización de una sociedad que pueda hacer frente a las necesidades de todas las personas. Se trata entonces de “rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades” (Palacios, 2008: 105). Apunta a la búsqueda de la inclusión desde la igualdad de oportunidades.

En este sentido, niños y niñas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades que niños y niñas sin discapacidad, con una educación que tienda a ser inclusiva, adaptada a la necesidades de todos y todas, donde se reserve la educación especial como la última alternativa. Igualmente se sugiere como métodos idóneos a la seguridad social y el trabajo ordinario, solo en excepciones se acepta el trabajo protegido, sosteniéndose que el empleo no es la única forma de inclusión social. Aparece una búsqueda de inclusión a través de la igualdad de oportunidades, donde se destacan la accesibilidad universal, el diseño para todos y todas, la transversalidad de las políticas en materia de discapacidad.

El modelo social se presenta en la actualidad como un ideal a alcanzar. Algunos presupuestos han sido plasmados en el ámbito del Derecho, sin poder afirmar que rijan en la dimensión social.

### 2.2.2 Modelo social y educación inclusiva

En cuanto a la educación, el modelo social se orienta a una educación inclusiva. La visión de inclusión desafía la noción de normalidad en la educación y en la sociedad, sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia. Se pasa a un modelo integrado, resaltando la importancia de prestar atención individualizada, basada en las necesidades educativas de cada niño, promoviéndose la idea de la adaptación curricular al alumno, en función de su ritmo de aprendizaje, sin excluirlo del grupo. Este modelo propone que no se puede perder de vista el derecho de una educación en igualdad de condiciones.

Se resalta que una educación inclusiva implica un cambio en la ética de las escuelas, que necesita compromiso y una valoración de la diferencia. La inclusión de la diferencia implica la diversidad funcional como una parte más de la realidad humana.

El modelo social parte de tres supuestos básicos:

1. Toda vida humana, con independencia de la complejidad de la diversidad funcional que le afecte, goza de igual valor en dignidad.
2. Toda persona, cualquiera sea la naturaleza o complejidad de su diversidad funcional, debe tener la posibilidad de tomar las decisiones que le afecten en lo que atañe a su desarrollo como sujeto moral y por ende permitírsele tomar decisiones, desarrollar autonomía, en la medida de lo posible, dado que todos somos interdependientes y necesitamos apoyo para el desarrollo de nuestra autonomía. Visto así, la dependencia de las personas con discapacidad no es una característica que los diferencie del resto de las personas.
3. Las personas con discapacidad deben gozar del derecho a participar plenamente en todas las actividades, económicas, políticas, sociales y culturales, del mismo modo que sus semejantes sin discapacidad.

El modelo social aspira a demostrar que todas las personas tienen el derecho a un cierto estándar de vida, a un mismo espacio de participación cívica, a ser tratados con igual respeto que sus semejantes. Las PcD se encuentran en condiciones de aportar a la comunidad en igual medida que el resto desde diferentes maneras de comunicarse.

Nadie es totalmente independiente, la dependencia no es exclusiva de las PcD.

Mientras los profesionales definen la **independencia** como la capacidad de realizar actividades de autocuidado, bañarse, vestirse, afeitarse, cocinar, y comer sin ser asistidos; las PcD definen la independencia como la capacidad de autocontrol y de tomar las decisiones sobre la propia vida.

El modelo social critica ampliamente la institucionalización, considera que menoscaba derechos humanos básicos de las personas institucionalizadas y propone como una herramienta para garantizar una vida autónoma y en sociedad de las personas con discapacidad, el servicio de asistencia personal. Este modelo apoya la vida independiente de las personas con discapacidad, permitiendo el proceso de desinstitucionalización ofreciendo garantías de libertad suficiente en el manejo del servicio, selección y contratación de la persona que tendrá que asistirle.

Se aspira a que la PcD pueda negociar el tiempo y el tipo de asistencia que necesita, de esta forma el usuario es un consumidor activo, libre, que puede realizar actividades en sociedad.

Los movimientos y las organizaciones sociales de la discapacidad tienen como característica integral, según Palacios (2008: 151):

- (i) la relación entre lo personal y lo político;
- (ii) representan una crítica directa de las estructuras sociales predominantes y la postura de las personas con discapacidad dentro de las mismas actúan para modificar, redefiniendo el problema y después proponiendo formas alternativas de prestación de servicios;
- (iii) como resultado de cambios en la constitución de la agenda política se incrementa el ingreso, la satisfacción de necesidades materiales y la seguridad social;

(iv) tienen un nuevo carácter internacional que ha permitido negociar y adoptar en poco tiempo una convención, gestada, promovida e impulsada por el movimiento de la discapacidad.

Las coincidencias entre el planteo del modelo social y los valores que sostienen a los derechos humanos, son: la dignidad como condición inescindible de la humanidad; la libertad, como autonomía, reconociendo que la persona es el centro de las decisiones que le afecten y la igualdad inherente a todo ser humano, respetuosa de la diferencia.

El postulado de la dignidad humana, resume la idea de que todas las personas son fines en sí mismos, en contrapartida a la práctica de muchas sociedades que valoran al ser humano en torno a su utilidad.

Irving Zola citada por Palacios (2008: 157) sostiene que “el valor de las personas con discapacidad como personas completas es negado. Lo describe como invalidación e infantilización”. En el mismo texto (Palacios, 2008: 160) Rafael de Asis plantea que el concepto de dignidad humana debería ser replanteado, apelando a tres ideas a ser analizadas: reflexión sobre la diferencia en las capacidades, reflexión sobre la potencialidad de las capacidades y reflexión sobre la dignidad en las posibilidades.

La **autonomía** aparece como un componente de la dignidad relacionado a la discapacidad. El valor de la autonomía está basado en el supuesto previo de una capacidad de acción y de comportamiento auto dirigido. Apoyándose en la imagen de una persona moralmente libre. Esto plantea dificultades en el contexto de la discapacidad: (i) asociado a la discapacidad intelectual con la carencia de capacidad para el ejercicio de la libertad moral, donde la autonomía puede estar restringida pero no ser anulada o ignorada. El rol del derecho es garantizar el desarrollo pleno del grado de autonomía existente. (ii) muchas veces la sociedad no se toma en serio la autonomía de las PcD.

Otra premisa del modelo social de discapacidad es la **igualdad**, todos somos intrínsecamente iguales en valor, más allá de cualquier diversidad física, psíquica, mental, sensorial. La igualdad no equivale a que no existan diferencias entre las personas, implica un criterio inclusivo de las diferencias humanas, teniéndolas en cuenta positivamente. Para esto se requieren acciones en torno a las Políticas de las Diferencias y las Políticas Distributivas.

“**Opresión social**” es un término usado en el análisis de grupos que son sistemáticamente perjudicados en relación a otros. Afirmar que las PcD están oprimidas significa empíricamente que pueden ser consideradas como un grupo donde sus integrantes están en situación inferior respecto a otros en la sociedad. Dichas desventajas se relacionan también con una ideología o ideologías que justifican y perpetúan dicha situación.

Marion Young (citada por Palacios, 2008: 170) distingue cinco aspectos de la opresión: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia.

La discapacidad es una categoría social y política, que implica práctica de regulaciones y luchas que posibilitem elecciones. Ser una persona con discapacidad, supone, experimentar discriminación, vulnerabilidad, y abusos de la identidad y estima desde un sistema social estructurado en cuanto a considerar necesidades y aspiraciones de las personas con carencias. Se establecen barreras sociales que impiden el acceso a la igualdad de oportunidades.

El modelo social plantea que la diferencia no tiene que ser tolerada y aceptada sino valorada positivamente.

Jenny Morris (citada por Palacios, 2008: 178) afirma que la politización de las personas con discapacidad aparece como respuesta a su experiencia común de opresión con grupos con identidades e intereses unificados, que da origen de sus reivindicaciones, en las estructuras y procesos de una sociedad que incapacita. Plantea que la discapacidad sea abordada desde políticas del reconocimiento. El modelo social de la discapacidad se centra en la discriminación como obstáculo clave para la calidad de vida para las PcD.

Debe darse una decisión política sobre la distribución de los bienes sociales, donde el Estado distribuya los recursos escasos de una manera justa y sistemática.

En lo que respecta a la **igualdad de oportunidades y la no discriminación**, se requieren dos cosas en el campo de la discapacidad:

- 1.- Que la diferencia que implica la discapacidad no se use negativamente.
- 2.- Tomar medidas y acciones básicas para la diferencia: enfrentar la exclusión estructural en transportes, equipamientos públicos, servicios públicos y comunicaciones; garantizar que las personas con discapacidad sean preparadas hasta el máximo de sus capacidades para que asuman un rol productivo y socialmente responsable; y combatir casos de discriminación que excluyen a las personas con discapacidad de esferas de la vida cotidiana.

### **2.2.3 Algunos conceptos básicos a los efectos de este trabajo**

Este modelo hace una distinción entre lo que se denomina "deficiencia" y lo que se entiende por "discapacidad".

El **concepto de deficiencia** es entendido como la condición del cuerpo y de la mente y el de discapacidad como la restricciones sociales que se experimentan, "es algo que se emplaza sobre las deficiencias, por el modo en que las PcD son innecesariamente aisladas y excluidas de una participación plena en sociedad" (Palacios, 2008: 122).

**Deficiencia**, es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo.

**Discapacidad**, es la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización contemporánea que no considera o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad.

La discapacidad estaría compuesta por factores sociales que restringen, limitan o impiden a la persona con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad. De esta forma el modelo social es interpretado como el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que de un destino biológico ineludible. Es así que el modelo social redefine la rehabilitación o normalización, estableciendo como objeto el cambio de la sociedad y no de las personas (Palacios, 2008: 124). "La noción de persona con discapacidad desde este modelo se basa, más allá de la diversidad funcional de las personas, en las limitaciones de la propia sociedad" (PRONADIS, 2015: 18)

En Uruguay, la Ley 18.651 define como **persona con discapacidad** a:

“toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (Artículo 2)

**Dependencia**, puede formar parte de la vida de una persona con discapacidad o no. Esta característica puede medirse y tipificarse, para analizar cuáles son los requerimientos que cada persona tiene para lograr la mayor autonomía posible en cada etapa de su vida, según cada actividad planteada. Es necesario romper con la concepción de que la discapacidad y la dependencia “son condiciones vitales indisolubles, para comenzar a verlas en su incidencia parcial” (PRONADIS, 2015: 83). La dependencia en cambio, sí va de la mano con las barreras que las PcD encuentran en su interacción con el entorno en el que viven, con los servicios a los que acceden, con la disposición de las ciudades que habitan, las propuestas de educación, etc.

Según la Ley 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad, se entiende que una persona con discapacidad física, intelectual, mental o múltiple se encuentra en situación de dependencia cuando:

“[...] necesite de otra persona en forma permanente, para poder desarrollar los actos corrientes de la vida diaria como ser levantarse de la cama, higiene, vestirse, alimentación, movilización, desplazamiento, trabajo, estudio y recreación.” (Artículo 27)

Esto implica que la dependencia es también un concepto relativo a la situación particular de cada persona; pudiendo ser una condición transitoria, permanente o crónica e incluso estar asociada al ciclo de vida de las personas (OPP, 2015: 269). Asimismo, la dependencia puede abarcar situaciones de distinta gravedad: una simple desventaja para desarrollar algunas áreas de la vida cotidiana o una situación de riesgo vital. Pueden identificarse “grados” de dependencia de acuerdo a la frecuencia e intensidad de apoyo que requiera de una tercera persona (Bagnato et al, 2011 citado por OPP, 2015: 269).

Los tipos de dependencia de acuerdo a Rossel, 2014 citado por OPP (2015: 277) son dependencia severa, moderada y leve. La población con **dependencia severa** incluye a quienes necesitan de otra persona para realizar las actividades básicas de la vida diaria (cuidado personal, movilidad dentro del hogar y/o funciones mentales básicas: higiene personal, vestirse, alimentarse, cambiar las posiciones del cuerpo, levantarse y acostarse, desplazarse dentro del hogar, reconocer personas y objetos, orientarse, entender y ejecutar).

La población con **dependencia moderada** comprende a aquellas personas que necesitan ayuda para salir del hogar, realizar tareas domésticas, y/o tienen una discapacidad moderada en áreas de autocuidado, movilidad, alimentación y funcionamiento mental básico, sin llegar a los altos niveles de dependencia considerados en la dependencia severa.

La población con **dependencia leve** es aquella que necesita ayuda para determinadas actividades. Presenta algunas de las limitaciones siguientes: 1) limitaciones para usar brazos y manos, limitaciones físicas para desplazarse fuera de la casa o utilizar medios de transporte, limitaciones físicas para desplazarse dentro de la casa; 2) limitaciones mentales que dificultan el aprendizaje, la aplicación de conocimiento y el desarrollo de tareas, limitaciones mentales que dificultan la relación

con los demás. Al mismo tiempo, requieren supervisión u orientación verbal para realizar actividades básicas de la vida diaria.

La **integración**, definida en el Comunicado 1 de la Inspección Nacional de Educación Especial, se realiza mediante el ingreso de los grupos excluidos al sistema educativo que mantiene el status quo, donde “los niños y niñas se tienen que adaptar al sistema educativo disponible”. A la Educación Especial le compete brindar los apoyos necesarios para que sea efectiva la integración.

El concepto no estaría haciendo eco del principio general que refiere a que es el entorno el que le tiene que facilitar a la PcD los medios para un pleno desarrollo. En este sentido, la propuesta de integración proviene del modelo rehabilitador, basado en la perspectiva bio-médica con una fuerte impregnación de la noción de “normalidad”, en donde la persona debía “normalizarse” para integrarse. Esto no quiere decir que no se puede considerar la mirada bio-médica pero la inclusión abarca más que eso. La inclusión implica:

“un cambio en la concepción de la discapacidad como un problema físico o médico que hace que la persona deba adaptarse al resto de la sociedad, por uno en el cual es la sociedad la que se obliga a adaptarse a la diversidad humana, garantizando la accesibilidad y la inclusión mediante la adopción de políticas públicas”. (UNICEF, 2013: 7).

Para el propio sistema educativo, la exclusión supone estar fuera del sistema educativo o permanecer inscripto en una institución educativa sin aprender, “estar pero no existir”, requerir hospitalidad, acogida, adaptaciones, apoyo y no poseerlo.

La **inclusión**, por su parte requiere la adaptación de los sistemas educativos y de la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de todas las personas y grupos. A la educación especial le compete trabajar junto a la educación común para adecuar, adaptar y desarrollar, estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los alumnos incluidos. (Comunicado 1, Inspección Nacional de Educación Especial, citado por CAINFO, 2013: 16)

El mismo concepto, definido por UNESCO, afirma que la **inclusión**, es un proceso de ocuparse y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión dentro de la educación. Significa cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que abarque a todos los niños y niñas del grupo de edad apropiado y el convencimiento de que es la responsabilidad del sistema de enseñanza general educar a todos los niños y niñas. La inclusión se ocupa de la identificación y la eliminación de las barreras.

El concepto de **Educación Inclusiva** se basa en la perspectiva de Derechos Humanos y vela por la defensa del “interés superior del niño”. El abordaje a través de una perspectiva de derechos implica:

“garantizar al niño, niña o adolescente con discapacidad su derecho primordial de inclusión al sistema educativo, así como a recibir una enseñanza adaptada a sus posibilidades” (CAINFO, 2013: 17)

La perspectiva de derechos en relación a la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal en el contexto de la discapacidad pretende propiciar la inclusión. La libertad personal es entendida como el derecho a vivir de forma independiente, autónoma y ser incluido en la Comunidad con



participación efectiva. Elegir la residencia y con quien vivir son también ejemplos del respeto a estos derechos.

El concepto de educación inclusiva no puede ser pensado separado de las otras áreas de la vida donde también se debe incluir a la PcD. No se puede pensar la educación inclusiva si por ejemplo no se cuenta con accesibilidad a los diversos ámbitos. La discriminación debe ser erradicada de todos los espacios no únicamente el educativo.

Entendemos así a la educación inclusiva referida fundamentalmente a la inclusión en un sistema educativo único, garantizando la enseñanza primaria y secundaria obligatoria en igualdad de oportunidades, sin discriminación y con plena participación. El concepto refiere no solo partir de la aceptación de la diferencia, sino la valoración de la misma. Para que se garantice la educación inclusiva, el sistema educativo debe adaptarse a las necesidades de cada NNJcD, brindando igualdad de oportunidades mediante la accesibilidad y un diseño para todos. El concepto incluye a nivel político, la transversalidad de las políticas con la perspectiva de discapacidad.

Las adaptaciones tanto curriculares como del entorno, las medidas de apoyo personalizadas que se requieran, la formación docente y de otros profesionales en todos los niveles de enseñanza se consideran fundamentales en todas las normativas internacionales y nacionales.

## 2.3 Atención educativa inclusiva para personas con discapacidad en Uruguay<sup>3</sup>

### 2.3.1 El derecho a la educación para personas con discapacidad

En Uruguay el derecho a la educación está ampliamente extendido y ligado a un sistema nacional de enseñanza pública, gratuita y obligatoria. Este sistema basado en los principios de universalidad ha logrado que la mayoría de los niños y niñas con discapacidad (especialmente los que tienen una discapacidad leve o moderada) concurren a la escuela.

A lo largo del siglo XX y paralelamente a esta universalidad se comienza a dar otro proceso que incorpora las escuelas especiales de educación para niños y niñas con discapacidad, que nuclea una variedad de programas: centros de atención y educación especial para niños, niñas y adolescentes con discapacidades intelectuales o motrices, escuelas especiales, talleres protegidos y ocupacionales, etc. También de apoyos especiales por medio de servicios de transporte, fonoaudiología, psicomotricidad y psicología, como forma de favorecer la permanencia de los menores en el sistema de enseñanza (UNICEF, 2013: 43).

En la década de los sesenta se dio a nivel nacional una notable expansión de las escuelas especiales (que llegó a 75 centros educativos en todo el país) cuestiones que inmediatamente comenzaron a ser desdeñadas a nivel internacional desde donde se comenzó a alentar sistemáticamente la inclusión de las NNJcD en escuelas comunes siempre que fuera posible (UNICEF, 2013: 43).

Posteriormente, en la década de los ochenta el Consejo de Educación Inicial y Primaria impulsó nuevas y numerosas experiencias de integración, formando a las escuelas comunes para que con la colaboración de maestros de apoyo e itinerantes, lograran dar respuesta a las necesidades de los

---

<sup>3</sup> Al respecto de las recientes aplicaciones normativas del Uruguay, el presente documento no incluye el análisis del “Protocolo de Actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”, decretado por Presidencia de la República el 20 de marzo del 2017.

niños y niñas con discapacidad. Este cambio de paradigma fue efectivo en la medida que el número de centros de educación especial no aumentaron. Pero esto tuvo su contracara:

“el escaso desarrollo de propuestas inclusivas en las escuelas comunes (tanto a nivel del aula como de los proyectos de centro) muestra que este cambio no ha permeado aún en el pensamiento o en las prácticas educativas. El avance de proyectos inclusivos en las escuelas comunes continúa siendo uno de los grandes desafíos para la educación uruguaya”. (UNICEF, 2013: 43 y 48)

Actualmente, el marco normativo vigente en Uruguay contiene la siguiente legislación:

- (1) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006
- (2) Convención sobre los Derechos del Niño, Observación General 9, Los derechos de los niños con discapacidad (43° período de sesiones, 2006, U.N. Doc. CRC/C/GC/9 (2007).
- (3) Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales, Observación General 5, Personas con discapacidad (11 período de sesiones, 1994), U.N. Doc. E/C.12/1994/13 (1994).
- (4) Ley 18.651 Protección integral de personas con discapacidad
- (5) Ley 18.437 Ley General de Educación

Otros documentos relevantes:

- (6) Objetivos de desarrollo sostenible de ONU
- (7) Recomendaciones 2016 Informe Discapacidad

<b>Cuadro 2. Derecho a la Educación en la normativa nacional e internacional vigente</b>	
<b>Normativa</b>	<b>Artículo referido</b>
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006	Artículo 24
Convención sobre los Derechos del Niño, Observación General 9, Los derechos de los niños con discapacidad (43° período de sesiones, 2006, U.N. Doc. CRC/C/GC/9 (2007)	Capítulo VIII. Educación y Ocio. Artículos 28, 29 y 30. D. Educación inclusiva. Párrafos 66 y 67:
Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales, Observación General 5, Personas con discapacidad (11 período de sesiones, 1994), U.N. Doc. E/C.12/1994/13 (1994).	Punto G. Artículos 13 y 14 - Derecho a la educación, párrafo 35
Ley 18.651 Protección integral de personas con discapacidad	Artículos 39 al 47
Ley 18.437 Ley General de Educación	Artículos 33 y 72
<b>Otros documentos relevantes</b>	<b>Sección referida</b>
Recomendaciones 2016 Informe Discapacidad	Educación – Artículo 24
Objetivos de desarrollo sostenible de ONU	Objetivo 4, puntos 4.1 y 4.5
Fuente: Elaboración propia	

### **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)**

El derecho a la educación inclusiva se encuentra garantizado en el artículo 24 de la CDPD, el cual afirma que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación ...” Garantizar el desarrollo de la PcD según la Convención, implica “desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima” también se hace referencia al desarrollo de los talentos, la creatividad, la aptitud mental y física, el desarrollo

académico y social, las habilidades para la vida, el sentido de la dignidad. Al efectuarse este derecho, los Estados Parte deben asegurar que “se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

Los medios necesarios que aparecen para trabajar hacia estos logros son: “[...] medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social”. Se refiere a ajustes y medidas de apoyos individuales, personalizados o institucionales. Se plantea la accesibilidad a braille, lengua de señas, escritura alternativa, mejora de la accesibilidad en movilidad y orientación. Aquí queda evidenciada la incorporación del modelo social como estrategia de la Convención ya que es la sociedad la que debería adaptarse a través de estas herramientas.

En cuanto a los medios se agrega “formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad” la formación docente será a todos los niveles y para todos los niveles educativos. En el contenido de su formación debería estar la toma de conciencia y el uso de formas de comunicación, técnicas y materiales de apoyo.

En cuanto a la sociedad en su conjunto se debe “reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana” y trabajar en un sistema de educación inclusiva con plena inclusión y participación, que genere la no discriminación, la igualdad de oportunidades, la enseñanza a lo largo de la vida y la garantía a la enseñanza primaria y secundaria obligatorias. Este derecho ejercido garantizaría que las personas con discapacidad sean miembros de la Comunidad.

### **Convención sobre los Derechos del Niño, Observación General 9, Los derechos de los niños con discapacidad (43º período de sesiones, 2006, U.N. Doc. CRC/C/GC/9 (2007))**

El Comité de los Derechos del Niño de la ONU plantea que la educación inclusiva implica más que la integración de los niños y las niñas al sistema de educación general. Este proceso requiere de la adecuación de programas y de los entornos educativos para atender las necesidades especiales de cada niño y niña. Así lo especifica en su Observación General 9: “[...] es fundamental la estrecha cooperación entre los educadores especiales y los de enseñanza general. Es preciso volver a evaluar y desarrollar los programas escolares para atender las necesidades de los niños sin y con discapacidad” (Párrafo 67)

### **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General 5, Personas con discapacidad (11 período de sesiones, 1994), U.N. Doc. E/C.12/1994/13 (1994)**

De acuerdo con la OG5 al PIDESC sobre discapacidad “la mejor manera de educar a las personas con discapacidad consiste en educarlas dentro del sistema general de educación” para ello “los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados”.

Para llevar a cabo esto es necesario que “profesores estén adiestrados para educar a niños con discapacidad en escuelas ordinarias y se disponga del equipo y el apoyo necesarios para que las personas con discapacidad puedan alcanzar el mismo nivel de educación que las demás personas”.

## **Ley 18.651 Protección integral de personas con discapacidad**

Como se afirmó antes, la Ley 18.651 define como personas con discapacidad a “toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (Artículo 2)

Esta norma es un avance en el “establecimiento de una sistema de protección integral a las personas con discapacidad para asegurarles su atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional, su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca” (PRONADIS, 2015: 5) La Ley afirma que:

“El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales” (Artículo 39)

Algunos elementos que surgen de la Ley a ser resaltados:

- la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad desde la educación inicial determina su integración;
- para garantizar la inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional;
- se facilitará a toda persona con discapacidad que haya aprobado la fase de instrucción obligatoria la posibilidad de continuar sus estudios;
- se realizarán las reformas edilicias pertinentes que posibiliten la adaptación;
- se dispondrá de herramientas tecnológicas indispensables para que toda persona con discapacidad pueda llevar adelante su formación educativa;
- en todos los programas y a todos los niveles se promoverá la incorporación de información y formación sobre discapacidad;
- se promoverá la sensibilización y educación sobre el tema de la sociedad en su conjunto;
- los centros de recreación, educativos, deportivos, sociales o culturales estarán libres de discriminación y deberán facilitar el acceso y el uso de las instalaciones y de los servicios a las personas con discapacidad;
- se exonerará de pago en todos los conciertos, muestras, obras teatrales, exposiciones, actividades deportivas y cualquier otra actividad ejecutada por organismos públicos.

## **Ley 18.437 Ley General de Educación**

Si bien la Ley 18.437 General de Educación no hace una lectura específica del alcance que la perspectiva de discapacidad debería tener a lo largo de todo el sistema educativo, sí menciona explícitamente que la educación de personas con discapacidades tendrá especial consideración, “promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios” (Artículo 33).

Asimismo, afirma que los educandos de cualquier centro educativo tienen derecho a recibir apoyo educativo específico y necesario en caso de discapacidad (Artículo 72, b)

### **Recomendaciones 2016 Informe Discapacidad**

Las preocupaciones centrales manifestadas por el Comité y referidas a educación para las personas con discapacidad refieren a:

- la inexistencia de una política integral de educación inclusiva donde prevalece la concepción de educación especial;
- la realización de evaluaciones basadas en las discapacidades de las personas;
- la inexistencia de formación inclusiva para maestros/as, docentes y personal de la educación.

En este sentido, el Comité recomienda:

- La realización por parte del Estado de un plan con una hoja de ruta para la transición a la educación inclusiva de calidad a todo nivel;
- Capacitación para todos los docentes e incorporar la visión de derechos de las personas con discapacidad;
- Disponibilidad de los apoyos y recursos (humanos y materiales) necesarios;
- Incorporación a la educación de las personas con discapacidad intelectual o psicosocial;
- Inclusión de política de no rechazo para la admisión de estudiantes con discapacidad;
- Realización de campañas de toma de conciencia con el fin de promover la educación inclusiva y de calidad;
- Inclusión de las personas con discapacidad en toda la enseñanza primaria y secundaria y garantizar su gratuidad, obligatoriedad y equidad;
- En el proceso de la inclusión eliminar las disparidades de género en el acceso.

### **Objetivos de desarrollo sostenible de ONU**

Dentro de los Objetivos de desarrollo sostenible de la ONU, el cuarto objetivo habla de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos” y se plantea como metas:

4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los **niveles de la enseñanza y la formación profesional**<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Para ampliar información, véase: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

### 2.3.2 Determinación del problema social

A los efectos del presente trabajo la educación es vista como un agente de transformación capaz de incorporar a las personas a la vida social, cultural y al mercado de trabajo; así como el espacio adecuado y necesario para desarrollar las potencialidades, capacidades y talentos de cada persona.

Como señala en el borrador del Plan Nacional de Equiparación de Oportunidades y Derechos de las personas en situación de discapacidad<sup>5</sup> en su línea estratégica: Educación:

“la educación es un derecho esencial de inclusión y de independencia para todas las personas en situación de discapacidad, en todos los ciclos de la vida [...] El desafío es poder sentar las bases para el logro de una educación inclusiva, estableciendo los requerimientos mínimos necesarios que permitan un avance progresivo y permanente hacia el logro de la misma.”

Estos elementos revelan que la educación no se agota en el aprendizaje, sino que lo trasciende, y que la escuela cumple un rol esencial el cual se constituye como un espacio privilegiado en tanto opera como espacio de socialización y por ende de inclusión social. El acceso a la educación es entonces la base que posibilita no sólo la adquisición de conocimientos necesarios sino que además implica la transmisión de contenidos culturales valiosos que coadyuvan a la plena inclusión de las personas en la sociedad en la que se encuentran inmersas.

La Educación es un derecho y como tal se debe garantizar el acceso al mismo a toda la población. Las PcD ven vulnerado ese derecho, en tanto no están dadas todas las condiciones para posibilitarles el goce pleno del mismo. Los datos muestran una menor tasa de escolarización con respecto a la población en general, lo cual indica que muchas NNJcD no acceden al sistema educativo; además se debería evaluar qué grado de interacción, participación y desarrollo de habilidades tienen dentro de los propios centros educativos.

El no acceso a la educación o el acceso en condiciones de menor calidad y desigualdad repercuten directamente en la posibilidad de inserción productiva; asimismo implica un déficit en cuanto a la posibilidad de participación en todos los ámbitos de la sociedad.

También se puede ver, de acuerdo a lo que se describe en la próxima sección, que existe una deficitaria continuidad educativa de las PcD, principalmente luego de finalizada la enseñanza primaria, lo cual influye directamente en el bajo nivel educativo alcanzado por la población con discapacidad en Uruguay.<sup>6</sup>

### 2.3.3 Pistas hacia la construcción de una educación inclusiva: estrategias

La normativa internacional y nacional anteriormente reseñada nos permite configurar un escenario de desarrollo de las líneas de educación inclusiva en el sistema educativo uruguayo. Cabe señalar que el ámbito del Estado el principal organismo referente al tema es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y específicamente la Inspección Nacional de Educación Especial.

---

<sup>5</sup> Este documento está en elaboración.

<sup>6</sup> Sobre este tema ver Punto 2.4. Descripción sociodemográfica de las personas con discapacidad en Uruguay.

Si realizamos una primera aproximación al tema considerando la infancia con y sin discapacidad que concurre a los centros educativos formales en la educación inicial y primaria, tanto en educación común como especial, el nivel de inserción es muy alto: 98% (374.708) para el caso de los niños/as sin discapacidad y el 96% (28.447) para los niños/as con discapacidad. Igualmente, cabe señalar que la mera asistencia al centro educativo “no implica por sí la existencia de inclusión educativa, aun cuando ésta se de en centros comunes o regulares” (CAINFO, 2013: 19).

La inclusión educativa inicia con la incorporación de los niños/as con discapacidad al sistema educativo, garantizando la matrícula permanente, y en la medida de lo posible en las escuelas comunes e implica la existencia de una política pública que garantice otra serie de recursos, a saber: disponibilidad de recursos humanos con formación adecuada y permanente, flexibilización curricular, adecuadas e innovadoras formas de evaluación, accesibilidad física y comunicacional.

Actualmente el concepto de educación inclusiva refiere a que todas las NNJcD, con sus diferencias culturales, sociales y de necesidades educativas específicas de aprendizaje, deben gozar del derecho a la educación. La inclusión de niños con discapacidad en la educación común conlleva un conjunto de impactos positivos en varios niveles: en los niños, en sus familias y en el resto de quienes asisten a los centros educativos que realizan inclusión. El Plan Ceibal de Uruguay realiza desde el 2010 el esfuerzo de incluir tanto a las escuelas comunes como a las especiales en la entrega de computadoras. De esta manera, los alumnos con diferentes discapacidades acceden también a las nuevas tecnologías, a las redes sociales y a las fuentes actuales de información y conocimiento.

En este sentido, la formación docente es un factor clave para garantizar la verdadera inclusión de los niños/as con discapacidad en el sistema educativo. La preparación para el trabajo con niños/as con discapacidad debe ser jerarquizada y reconocida en la formación básica curricular en docencia.

Según el Informe “Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay” realizado por CAINFO (2013: 27):

“no todo el personal docente que trabaja en la educación especial cuenta con especialización o capacitación específica. Al 2012 el 65% del plantel docente de estas escuelas tenía especialización o capacitación. Estos datos también surgen de la respuesta a una solicitud de acceso a la información pública presentada por CAINFO y FUAP”.

No obstante, ha existido una mejora en la consolidación de la formación en los últimos años: en 2009 el porcentaje de maestros capacitados ascendía al 55%; en 2010 había disminuido al 45%; en 2011 al 40% y en el 2012 ascendió a 65%.<sup>7</sup>

La formación docente resulta ser uno de los nudos identificados para garantizar la inclusión educativa. Este dato surge tanto de las organizaciones de la sociedad civil, como de las autoridades de la educación. Pero el tema al día de hoy tiene poca jerarquización: según el citado informe el número de docentes especializados en discapacidad en Uruguay al 2013 ascendía a 243 personas, cifra que contrasta con los 5820 niños con discapacidad que según la propia ANEP asistían a la educación común (CAINFO, 2013: 27). Uno de los problemas para resolver esta cuestión es que la preparación en el tema no es parte del currículo de grado de los docentes sino que está prevista como formación de posgrado.

---

<sup>7</sup> La cantidad total de docente de educación especial se ha mantenido estable entre el 2009 y el 2012, en torno a los 962 funcionarios: 408 trabajaban a 2012 en Montevideo y 554 en el Interior del país. Asimismo, la relación alumnos por docentes es de 12 niños como promedio: en el caso de los estudiantes sordos la relación es de 5 alumnos por docente con apoyo de un instructor (CAINFO, 2013: 17).

Es de destacar que en la última Encuesta Nacional Docente (2015) realizada en Uruguay, tanto a nivel de primaria como de secundaria, la demanda en capacitación en el trabajo con PcD fue identificada en segundo lugar dentro de las inquietudes de los docentes.<sup>8</sup>

Los obstáculos para el acceso universal a la educación y la permanencia en el sistema para las PcD son mayores en la medida que avanzan los diferentes ciclos educativos. Lo mismo cuando el grado de discapacidad es más severo y si la persona vive en el interior del país. Se hace indispensable la adopción de mecanismos que garanticen la incorporación y permanencia de los alumnos en el sistema:

“[...] que el Estado adopte un protocolo que regule el procedimiento de inscripción y permanencia de los niños y niñas con discapacidad en los centros educativos públicos y privados estableciendo garantías mínimas sobre los aspectos formales y aquellos que les aseguren el acceso a una educación de calidad en condiciones de igualdad con sus pares sin discapacidad”. (CAINFO, 2013: 32).

La permanencia en el sistema hace referencia también a crear vínculos entre los distintos niveles, que impliquen un puente que acompañe los procesos de transición. La continuidad educativa entre los tramos, es un problema en sí mismo:

“El desarrollo de alternativas para continuar la educación y promover proyectos de vida independiente para los niños y adolescentes con discapacidad es una de las asignaturas pendientes y un gran desafío para el sistema educativo uruguayo. La ausencia de propuestas orientadas a la transición hacia oportunidades de formación para el trabajo o la integración en emprendimientos que promuevan el desarrollo de autonomía y habilidades para la vida, implica, en muchos casos, que jóvenes y adultos con discapacidad continúen indefinidamente en centros de enseñanza primaria y que no encuentran opciones para continuar su formación y desarrollo. El Ministerio de Educación y Cultura ha conformado un grupo de trabajo interinstitucional con el objetivo de abordar este cuello de botella de las políticas educativas y generar propuestas viables en el corto y mediano plazo.” (UNICEF, 2013: 35)

Este es el tema central de abordaje de este trabajo, la sistematización de aquellas estrategias que contribuyan o busquen contribuir a construir vías de diálogo entre los espacios educativos presentes y los futuros de cada PcD en curso.

Cuando hablamos de estrategias nos referimos a iniciativas, proyectos, programas o planes que trabajen desarrollando habilidades con NNJcD independientemente del tipo de educación (formal o informal) y del nivel educativo (preescolar, escolar, secundario). Estas estrategias no atienden el enfoque tradicional de la educación en Uruguay basado en la homogeneidad y buscan respuestas educativas que se adapten a cada NNJcD reivindicando y potenciando la diferencia. (García, 2012: 181). Pueden o no buscar garantizar la continuidad educativa; cuando efectivamente lo hacen deberían contar con líneas de acción concretas que apoyen esta proyección de los NJcD, es decir coordinaciones interinstitucionales, tutorías, etc., que contribuyan a la permanencia en la nueva institución educativa escogida.

---

<sup>8</sup> Para ampliar información, véase: <http://www.ineed.edu.uy/images/pdf/presentacion-encuesta-nacional.pdf>



## 2.4 Descripción sociodemográfica de las personas con discapacidad en Uruguay

En el entendido de que la discapacidad es “un hecho social en tanto el entorno será determinante para que una persona con deficiencias pueda presentar limitaciones o no para el ejercicio de sus derechos”(OPP, 2015: 269); esto es, no basta con presentar una deficiencia para tener limitaciones, ya que el grado de las mismas dependerá del entorno social en el que se inserten las personas.

Retomando que desde la perspectiva de derechos, la CDPD establece que:

“las personas con discapacidad incluyen 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”. (Artículo 1)

Asimismo, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud entiende a la discapacidad como:

“la condición de salud de una persona en estrecha relación con su entorno; siendo una resultante negativa de la interrelación entre el sujeto y su ambiente, se define que se trata de un concepto relativo y no absoluto” (OPP, 2015: 269).

Es importante señalar a los efectos de este apartado que en Uruguay no existen instrumentos de medición de la discapacidad consensuados lo que se traduce en que los datos asociados a discapacidad varíen según el instrumento elegido. En este marco es que el Censo 2011 recoge el concepto de limitaciones.<sup>9</sup> La discapacidad es una condición vital de buena parte de la población uruguaya. De acuerdo con los datos surgidos del Censo 2011 en Uruguay existe más de medio millón de personas (el 18%) que declaran poseer al menos un tipo de limitación. La situación se intensifica en las mujeres, mientras que el 15% de los varones presenta algún tipo de limitación, esta proporción asciende a 20% para las mujeres. Esto podría explicarse por la composición de la estructura etaria de la población uruguaya, que proporcionalmente tiene más mujeres que varones en edades avanzadas (OPP, 2015: 271).

Si se observa a todas las personas que poseen algún tipo de limitación (18% de la población uruguaya) y se diferencia según el grado de severidad, se advierte un predominio de las limitaciones leves. Un 71% de estas personas declara poseer limitaciones leves, un 25% limitaciones moderadas y el restante 4% limitaciones graves. “En términos absolutos, esto implica que en 2011 aproximadamente 23.000 personas mayores de 5 años declaraban no poder realizar alguna de las actividades indagadas (limitaciones graves), lo que representa a un 0,8% de la población total” (OPP, 2015:271).

Si se observa lo que acontece con el máximo nivel educativo alcanzado, se obtiene que entre las personas que no cuentan con ninguna instrucción en el sistema educativo formal, el 63% declara poseer alguna limitación. Al mismo tiempo, esta relación se incrementa a medida que se analizan los niveles educativos más altos. De las personas que presentan hasta primaria como máximo nivel educativo, el 26% presenta algún tipo de limitación; entre quienes han alcanzado al menos el ciclo básico de secundaria solamente entre el 10% y el 15% declara tener alguna limitación. Finalmente, en el nivel educativo de universidad y posgrado sólo el 8% posee limitaciones (OPP, 2015: 274).

<sup>9</sup> Para ampliar información ver apartado 3. Metodología.

## **Niñ@s con discapacidad**

Si realizamos un análisis de los datos del Censo 2011 que tome como eje los niños y niñas con discapacidad en Uruguay. Este universo asciende a 714.962 personas entre 0 y 14 años, de los cuales un 5% tiene algún tipo de discapacidad permanente. El 67% de estos niños y niñas con discapacidad vive en el interior del país y el 33% restante en Montevideo.

En la medida en que los niños y las niñas son mayores, la prevalencia de alguna discapacidad también es mayor: dentro del grupo de 0 a 4 años es de 1%; en el grupo de 5 a 9 años es de 6% y en el de niños mayores de 10 a 14 el porcentaje asciende al 8%. Estas diferencias por grupo de edad “se podría explicar por el diagnóstico de la discapacidad, es decir, cuando se detecta y el tipo de discapacidad. Los diferentes tipos de discapacidad se manifiestan en distintas etapas del desarrollo del niño” (CAINFO, 2013: 14).

El Censo releva la discapacidad para ver u oír desde los 0 años, la discapacidad para caminar o subir escalones desde los 2 años y la discapacidad para entender o aprender desde los 6 años. Se observa una alta prevalencia de la discapacidad leve: 70% de los casos, un 25% de la discapacidad moderada y un 5% de la severa. Existe una representación mayor de las PcD intelectual, la cual asciende al 46% de los niños/as (10 a 14 años) con discapacidad. Le siguen los casos de discapacidad visual, con un 36% y la discapacidad motriz y auditiva, cada una con 9%.

De acuerdo con UNESCO a nivel internacional, los niños y niñas con discapacidad tienden a estar excluidos de los sistemas educativos comunes y forman parte de los grupos con menos años de escolaridad (UNESCO, 2000 citado por UNICEF, 2013: 33). El Banco Mundial ha estimado que en América Latina y el Caribe solo entre el 20 y el 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela (Banco Mundial, 2006 citado por UNICEF, 2013: 33).

Uruguay no es ajeno a esta realidad, donde la “brecha en el acceso a la educación entre los niños con discapacidad y el resto de la población infantil se manifiesta constante en todos los grupos de edad y se hace aún más significativa en el grupo de los adolescentes” (UNICEF, 2013: 33).

La deserción escolar de los niños/as es muy alta: donde apenas 3 de cada 10 niños con discapacidad alcanzan a ir más allá de sexto año en sus estudios. (UNICEF, 2013: 35). Y donde se observa:

“que la transición entre educación primaria y secundaria representa, hasta ahora, un límite infranqueable para la mayoría de los niños y adolescentes con discapacidad. La transición entre la educación primaria y media constituye por cierto, uno de los aspectos críticos en la trayectoria educativa de todos los niños y adolescentes en Uruguay, no solo aquellos que presentan, en algún grado, discapacidades intelectuales, visuales, auditivas o motoras. En este sentido, corresponde recordar que mientras el egreso de la educación primaria ronda en toda la población joven el 97 %, el de la educación media básica se ubica en 74 % y el de la media superior en 41,5 %” (UNICEF, 2013: 35).

Afirma UNICEF que si se comparan datos de niños y niñas (6 a 11 años) con los de los adolescentes (12 a 17) se puede concluir:

“que la desvinculación de la educación aumenta conforme los niños con discapacidades van creciendo y llegan a las edades correspondientes a la educación media; por otra parte, se aprecia que la participación en la educación común (18,3%

entre los niños de 6 a 11 años) disminuye hasta tener valores casi marginales entre los adolescentes. En otras palabras, la situación predominante en ambos grupos parece ser la exclusión educativa o la asistencia a instituciones segregadas, es decir, a escuelas especiales. De todos modos, resulta de interés que 1 de cada 5 niños entre 6 y 11 años esté matriculado en una escuela común —lo que no implica, necesariamente, la presencia de una política de inclusión educativa” (UNICEF, 2013: 39).

En lo que respecta a la discapacidad severa, que es el tramo de población que menos participa en el sistema educativo, no concurren a la escuela entre el 30% y el 52%, dependiendo del tramo de edad y del tipo de discapacidad. Asimismo si se considera la población entre 15 y 17 años, es decir quienes por su edad deberían haber culminado la educación media básica, y que tienen una discapacidad intelectual severa, “se advierte que el 16% nunca asistió a un centro educativo en toda su vida. Entre los adolescentes de estas edades con discapacidades motrices severas (no pueden caminar o subir escalones) el 24% nunca asistió a una institución educativa” (UNICEF, 2013: 42-43).

### 3. Metodología

#### 3.1 Descripción de la metodología de trabajo

El presente trabajo se desarrolló con base en los acuerdos que surgieron de reuniones establecidas en el mes de agosto con la Comisión de Inclusión Educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), los cuales fueron plasmados en la Resolución del Consejo Directivo Central de la ANEP de fecha 8 de noviembre de 2016, referidos a los siguientes puntos (Para ampliar información ver Anexo 4. Resolución):

- las líneas teóricas que guiaron el documento (Plan de Trabajo)
- las principales características de los programas a ser recabadas (Lista de criterios) (Anexo 2. Lista de criterios a revisar en cada programa)
- la lista de informantes calificados (Lista potenciales informantes calificados) (Anexo 3. Lista de personas entrevistadas)

A partir de este acuerdo se elaboraron las siguientes herramientas:

- Tres modelos diferenciados de pautas de entrevistas
- Esquema de sistematización de las principales características de los programas (Para ampliar información ver Anexo 5. Fichas de características de las estrategias relevadas)

La metodología desarrollada en el presente diagnóstico fue la de un estudio cualitativo basado en el análisis documental y de los contenidos procedentes de las entrevistas realizadas. Sobre el análisis documental se revisaron los documentos aportados por los entrevistados, aquellos relativos a la construcción de la perspectiva de derechos humanos aplicada a la discapacidad y al modelo social; y evaluaciones o informes de organismos estatales y no estatales referidos a la temática, todos incluidos en la bibliografía.

En lo que respecta a la información surgida de las entrevistas, cabe señalar que las mismas tuvieron tres etapas: a) realización de entrevistas a personas consideradas informantes calificados, ya fuera por razón de los espacios de responsabilidad que ocupan referidos al tema o debido a su conocimiento de los distintos procesos que hacen a la inclusión de las personas con discapacidad y sus entornos educativos; b) entrevistas a las personas referentes de las instituciones que practican estrategias de inclusión educativa; y c) entrevistas a usuarios y/o familiares de las personas que participan de dichas estrategias. (Para ampliar información ver Anexo 1. Pautas de Entrevistas).

El presente trabajo pretende incluir la visión de las autoridades, los usuarios y sus familias, así como la sociedad civil organizada. Se realizaron un total de 39 entrevistas, 16 a informantes calificados, 19 a responsables de instituciones y 4 a usuarios y sus familias. En todos los casos se llegó a la saturación de la información.<sup>10</sup>

Las instituciones identificadas como aquellas que contaban con iniciativas, proyectos, programas o planes que trabajaran desarrollando habilidades con NNJcD, que no atienden el enfoque tradicional de la educación en Uruguay y buscan respuestas educativas readaptadas a los sujetos de derecho, que garanticen o no la continuidad educativa, fueron:

1. Asociación Maragata de Padres de Autistas (AMPAU) – Florecer
2. Centro CAIF Padre Víctor

---

<sup>10</sup> Asimismo, quedaron sin entrevistarse algunas personas e iniciativas que habían sido identificadas como relevantes por razones ajenas al equipo de investigación. Para ampliar información a este respecto ver Anexo 3. Lista de personas entrevistadas subtítulo: Entrevistas no realizadas.

3. Centro de Desarrollo Económico Local (CEDEL)
4. Centro de Investigación y desarrollo de la persona sorda (CINDE)
5. Centro de Recursos para alumnos ciegos y baja visión (CER)
6. Centro de Recursos para estudiantes Sordos (CERESO)
7. Colegio de Educación Natural Integral (CENI)
8. Colegio Santa Elena
9. Colegio y Liceo Latinoamericano
10. Consejo de Capacitación Profesional (COCAP)
11. Escuela de Artes y Artesanías Pedro Fígaro (UTU)
12. Escuela del Parque
13. Federación Autismo Uruguay (FAU)
14. Grupo de Educación Inclusiva (GTEI)
15. Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP)
16. Liceo 32
17. Liceo Fraile Muerto

En lo que refiere a las fuentes de información estadística, existen dos grandes centros de generación de información para el tema discapacidad: a) la información que deriva de encuestas y censos que han incorporado preguntas específicas de discapacidad y b) la que resulta de la aplicación de instrumentos cuantificadores de la discapacidad. El primer grupo tiene un carácter estadístico y es autoperceptivo de la discapacidad; en cambio los segundos, los instrumentos de valoración (baremos) tienen un carácter técnico y sus resultados siguen criterios estandarizados (OPP, 2015: 269)

Las fuentes de datos estadísticos sobre discapacidad más recientes son:

- a) la Encuesta Nacional de personas con discapacidad del año 2004 (Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE), la cual indagó sobre personas con alguna discapacidad que requieren de ayuda;
- b) un módulo de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENHA) de 2006;
- c) un estudio sobre la situación de discapacidad en extrema pobreza realizado por la Unidad de Seguimiento de Programas del MIDES de 2009;
- d) el Censo nacional de 2011, fuente de cobertura universal que permite mostrar las características sociodemográficas generales del total de población con discapacidad del Uruguay.

Si bien la existencia de todas estas fuentes de datos podría suponer que se cuenta con mucha información en la temática, es necesario señalar que en la mayoría de los casos estos datos no son comparables ya que coexisten diversos criterios en la recolección de la misma. “No existe consenso en Uruguay sobre el empleo de baremos comunes, motivo por el cual existen diferentes instrumentos utilizados por los distintos prestadores de servicios (BPS, MIDES, BSE, otros)” (OPP, 2015: 270). Este aspecto es denunciado en el Informe Alternativo a la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad realizado por la Alianza de organizaciones por los derechos de las personas con discapacidad del Uruguay:

“[...] el Estado uruguayo no cuenta con un sistema estadístico de producción de datos e información que permita dar cuenta de forma efectiva y con calidad del nivel de inclusión de las personas con discapacidad en la vida social, laboral y cultural del país” (Alianza, 2016: 3)

Cabe señalar que una fuente de información oficial a los efectos de este trabajo debería ser el Anuario Educativo que realiza el MEC, pero eso no es posible debido a que el mismo no incorpora

un análisis de los logros de las personas con discapacidad y únicamente da cuenta de la educación primaria especial (MEC, 2016: 54)

Específicamente el Censo 2011 en su Módulo de Discapacidad identifica limitaciones en cuatro áreas de funcionamiento: ver, oír, caminar y entender, de acuerdo con el grado de severidad.<sup>11</sup> Otro apunte metodológico a tener en cuenta es que como la limitación para entender (y/o comprender) debe ser medida exclusivamente para las personas mayores de cinco años, el indicador agregado también se calcula desde esa edad. (OPP, 2015: 271). Además, cabe señalar que en los casos de las personas que tienen más de una limitación, el indicador agregado considera el nivel más severo en la clasificación.

Los datos relevados por el Censo 2011, tampoco permiten evaluar otro tipo de fenómenos relacionados con la discapacidad y el entorno familiar. Efectivamente se reconoce el vínculo existente entre pobreza y discapacidad, dado que las personas con discapacidad tienen menor acceso a servicios básicos, tienen dificultad en generar ingresos propios, sus cuidado muchas veces están a cargo de una de las personas de la familia, que en general no puede trabajar o lo hace menos horas. (CAINFO, 2013: 15). Asimismo, sus vinculaciones con la educación están aún menos desarrolladas.

La metodología desarrollada buscó contribuir con elementos a la lectura de la situación actual de la educación inclusiva en Uruguay, generar una sistematización de las estrategias existentes y nuclear las recomendaciones tanto generales como específicas aportadas por los distintos actores en la búsqueda de una política educativa inclusiva en Uruguay.

---

<sup>11</sup> Para conocer el número de personas que presentan alguna dificultad permanente para ver, oír, caminar o aprender, así como su grado de severidad, el Censo realizó las siguientes cuatro preguntas: 1) ¿Tiene dificultad permanente para ver, aún si usa anteojos o lentes? ; 2) ¿Tiene dificultad permanente para oír, aún si usa audífono?; 3) ¿Tiene dificultad permanente para caminar o subir escalones? y 4) ¿Tiene dificultad permanente para entender y/o aprender? En cada caso, la persona debía categorizar el grado de la discapacidad como: 1) Si, alguna dificultad; 2) Si, mucha dificultad; 3) Si, no puede hacerlo (ver, oír, caminar, aprender) o 4) No tiene dificultad.

## 4. Análisis

El presente capítulo desarrolla cuatro sesiones:

**4.1 Características de las instituciones relevadas.** Este apartado describe algunas de las características que surgen de las fichas realizadas para las 17 estrategias sistematizadas; y a su vez contrasta alguna de la información recogida con el discurso teórico de la perspectiva de derechos humanos con la pretensión de identificar el alcance que la misma tiene en términos reales en la implementación de las iniciativas.

**4.2 Métodos educativos utilizados.** Describe básicamente los principios de los métodos utilizados por las estrategias sistematizadas: surgen diferentes técnicas o formas de trabajo que son usadas de maneras independientes o combinadas y con cierto grado de incorporación teórica y práctica por parte de distintas instituciones, a saber: adecuaciones curriculares; método natural integral, diseño universal de aprendizaje y educación personalizada.

**4.3. Continuidad educativa.** Considera los aspectos indispensables para la educación inclusiva en Uruguay en contraposición con las Escuelas Especiales. Describe el alcance de la continuidad educativa de las estrategias haciendo hincapié en las características que las condicionan y los aspectos que las fortalecen.

**4.4 Aportes para la construcción de una política educativa inclusiva.** Se realiza a modo de reflexión final una breve descripción de los aspectos que surgen del presente diagnóstico como necesarios para desarrollar una política educativa inclusiva buscando poner énfasis en las líneas necesarias para trabajar la continuidad educativa, a saber: reformulación de la formación docente bajo un nuevo paradigma, consideración de nuevas comunidades culturales y lingüísticas; resolver problemas de infraestructura y accesibilidad, tener presente el alcance territorial de las propuestas y las garantías necesarias, considerar la relevancia de la participación social organizada así como la importancia de la generación de información precisa.

#### 4.1. Características de las instituciones relevadas

Se relevaron 17 estrategias<sup>12</sup> a nivel nacional con una clara concentración en Montevideo. La mayoría de las iniciativas cuentan con co-ejecutores y/o aliados que contribuyen a facilitar y articular el trabajo. En la mayoría de los casos son organizaciones estatales y de sociedad civil organizada; alianzas que se forman desde vínculos y acuerdos informales y desde las voluntades de las personas involucradas. Si bien estas iniciativas aparecen como una fortaleza, solamente en el CER existe algún tipo de relacionamiento con organizaciones del exterior.

El relacionamiento institucional (existencia de aliados o co-ejecutores) no es un rubro que esté estandarizado o que responda a criterios preestablecidos a tal punto que la diferencia entre unos y otros tampoco está esclarecido por las propias instituciones entrevistadas. Cabe señalar que además de las instituciones esperables (principalmente educativas y asociaciones de familiares) en el mapa del trabajo con discapacidad juegan un rol importante las intendencias departamentales. Esto implica que en el tema existe una variedad de actores más amplia de la considerada inicialmente, lo cual refiere una fortaleza en sí mismo ya que muchas veces las PcD y sus familias encuentran la solución para problemas cotidianos, como el transporte.

Del total de estrategias sistematizadas -a excepción del Colegio y Liceo Latinoamericano (1956) y del COCAP (1979)- la amplia mayoría de las iniciativas han sido creadas luego de la restauración democrática en Uruguay, a partir de 1985 y si bien aparentemente no hay una relación específica con la aprobación de la CDPD, parece razonable pensar que este evento sirvió de catalizador para la generación de nuevas iniciativas debido a la movilización social que la búsqueda de su aprobación generó.<sup>13</sup>

Las normativas asociadas que surgen como relevantes y presentes para las instituciones son la propia CDPD y varias leyes nacionales, a saber:

- Ley 18.776 - Adhesión de la República al Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)
- Ley 18.651 - Protección Integral de Personas con Discapacidad
- Ley 18.437 - Ley General de Educación
- Ley 18.418 - Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)
- Ley 17.378 - Reconocimiento a todos los efectos a la lengua de señas uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República
- Ley 17.330 - Aprobación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad

Existe estrategias de inserción educativa formales y no formales, entendiendo por ello si desarrollan o no la curricula educativa de primaria o secundaria. Cabe señalar que existe opciones de inclusión en educación secundaria y que son más específicas por discapacidad como el Liceo 32 especial para sordos, y diversos acompañamientos realizados por instituciones como la FAU, AMPAU, CER, CERESO y CINDE.

---

12 Por detalles sobre las iniciativas relevadas ver: 3. Metodología, subtítulo: 3.1 Descripción de la metodología de trabajo.

13 Cabe señalar que el Liceo Fraile Muerto afirmó que su interés por el tema y las acciones posteriores que surgieron para la incorporación de jóvenes con discapacidad dentro del centro educativo fueron consecuencia de su participación en un taller de formación en la temática, lo cual revaloriza los talleres de sensibilización como una herramienta válida y la necesidad de informar sobre el tema.



En todos los casos la sociedad civil es nombrada como el factor determinante para la movilización, generación de propuestas y concreción de los servicios. Dentro de las debilidades enumeradas por los actores aparece la falta de coordinación que en varios casos es explicada por las lógicas institucionales que muchas veces operan de manera esquemática o rígida y no necesariamente tienen en cuenta las particularidades de la PcD.

Las estrategias desarrolladas en Montevideo y las del Interior poseen diferencias sustanciales. Son muy pocas las instituciones educativas en el interior de Uruguay que tienen personal docente formado en discapacidad: En secundaria las referencias fueron dos liceos (La Floresta y Fraile Muerto) que incluyen a personas con Síndrome Down. Estos equipos han visto en las nuevas tecnologías (grupos de whatsapp, aulas virtuales, foros, mail groups) una herramienta fortalecedora que les permite seguir trabajando y generar un intercambio imprescindible.

Existe mucha voluntad y adaptación de algunas escuelas primarias y de las maestras rurales para incorporar a los niños y niñas con discapacidad dentro de las dinámicas de aula sin aparentes dificultades. Si bien valoran la existencia de técnicos especializados, consideran que la formación docente y la apertura al tema de todo el plantel tanto docente como no docente de la institución son fundamentales y lo que marca el elemento diferencial. Sin embargo aún las escuelas primarias y liceos del interior presentan demandas para la constitución de equipos multidisciplinarios con profesionales de apoyo.

#### **4.1.1 Sobre las poblaciones objetivo de las estrategias**

De las entrevistas realizadas surge que varias de las instituciones afirman incorporar a niñas, niños y jóvenes con todas las discapacidades, pero esas instituciones también tienen cupos de ingresos por aula lo que disminuye en términos reales su capacidad de incorporar NNJcD. Paralelamente varias de las instituciones tienen una modalidad de trabajo específica donde incorporan niñas, niños y jóvenes con discapacidades variadas. (Para el detalle del trabajo de cada institución ver Anexo 5. Fichas de características de las estrategias relevadas).

Dentro de las cuestiones relevantes surgidas de la información sobre la población objetivo están las razones para la permanencia o deserción de las estrategias. Cabe señalar que esto retoma la opinión de las instituciones y de algunos de los entrevistados como usuarios.

Las razones planteadas como explicativas de la **permanencia** de los alumnos en los cursos son: el interés /la alumno/a en el curso que se brinda y la claridad en la extensión y duración del mismo; el desarrollo de nuevas habilidades y competencias que los estimulan a seguir asistiendo; consecuencia de los procesos de acompañamiento personalizado que implica tutorías, asesoramiento de los docentes, y la adecuación de materiales que los hace sentir parte de la propuesta; la existencia de centros equipados y accesibles que brindan cierto confort y bienestar a las PcD; articulación interinstitucional y con la familia de la persona involucrada; disponibilidad de las autoridades del centro educativo así como del entorno conocido y seguro; trato respetuoso e igualitario que los reconoce como personas autónomas; la existencia de una propuesta libre de discriminación y formadora de independencia.

Las razones esbozadas como causales de **deserción** son las descoordinaciones institucionales entre ellas las demoras burocráticas o retrasos en temas de becas y seguros; las dificultades de acceso y permanencia ya sea por ausencia de accesibilidad propiamente dicha en la institución o de los

medios para llegar a ella, los costos del transporte, o la falta de disponibilidad de tiempo de los familiares que acompañan en los traslados; falta de adaptación de la institución formadora ya sea por escasa profesionalización docente en esta materia, falta de adecuación curricular o falta de manuales y materiales adaptados de forma apropiada para las personas con dificultad de abstracción o de otro tipo. Otras razones de deserción son la falta de seguimiento del proceso por parte del círculo más cercano del joven con discapacidad, así como la incapacidad de la familia de aceptar el diagnóstico de discapacidad e incluso -la contracara- la incapacidad de la familia de tolerar el proceso de crecimiento y autonomía de la NNJcD. En otro tipo de razones también está el salto cualitativo de que comienzan a trabajar o se incorporan a otros centros educativos. No hay estudios específicos que permita analizar las causas de la deserción.

#### 4.1.2 Particularidades de la implementación de la perspectiva de derechos humanos

De acuerdo con lo relevado, a nivel nacional existe distintas líneas de trabajo incipientes en el tema que han surgido debido a los diversos intereses y que aún no se han conformado en una **línea directiva general** con sus respectivas **líneas específicas de instrumentación**, acordadas para el trabajo sobre discapacidad en la totalidad del sistema educativo. Conviven simultáneamente las pretensiones de universalidad con las estrategias de escuelas especiales. Este corte no se relaciona únicamente con los niveles de la dependencia (leve, moderada, grave) sino también por tipo de discapacidad.

“No podemos decir aún que tengamos lineamientos generales, sistematizados para todos, hoy depende de cada centro educativo” (Mónica Grosso, Coordinadora Técnica del Componente Educativo de Jóvenes en Red, Instituto nacional de la Juventud (INJU)

Simultáneamente, existe un interesante y amplio concierto de estrategias para los distintos tipos de discapacidades: motriz, de aprendizaje, visual, sordera. Asimismo, existen una serie de valores que son retomados por la mayoría de las estrategias: multiculturalidad, diversidad, “tolerancia, convivencia y tiempos diferenciados”, crear mejores condiciones de vida, equidad, sustentabilidad, autonomía, inclusión, acompañamiento, contribución en la difusión y la defensa de los derechos humanos, incluso se reivindica el “reconocimiento de la diversidad como un factor educativo en sí mismo”. Si bien la mayoría de los planteos pretenden realizarse desde la **perspectiva de derechos humanos**, la cual incluso es colocada como la normativa asociada, en muchos casos se dificulta tomar los lineamientos marcados a nivel internacional y nacional, se nombran los derechos pero a la hora de ser planteados los objetivos se busca responder a las necesidades de las NNJcD y no a garantizar sus derechos; así como se reivindican valores como la tolerancia en vez del respeto.

Este primer acercamiento a los patrones que guían el trabajo de las instituciones así como al uso del lenguaje nos permite identificar la necesidad de generar procesos efectivos de formación en derechos humanos para los organismos que como las propias personas entrevistadas afirman realizan muchas de las acciones a fuerza de voluntad.

A título de ejemplo CINDE realiza una importante labor de inclusión de las personas sordas y argumenta que si bien deben las NNJcD compartir los centros educativos con niños/as oyentes, las clases en aula deben realizarse de manera separada para garantizar el “aprendizaje y enseñanza” también de las niñas, niños y jóvenes sordos. Esta institución efectivamente ha probado ambas experiencias incluyendo a jóvenes sordos en aulas de oyentes y afirman que no funciona ya que:

“[...] se prioriza la lengua de oyente y el joven sordo tiene que ‘adaptarse’ a esta situación. Además se dificulta que los docentes no saben en general lengua de señas y tienen que estar siempre con un intérprete, generando ruido en la comunicación que dificulta el proceso de aprendizaje [...] [Es] fundamental que exista el intérprete en algunos espacios que sí son compartidos como los recreativos, deportivos... aunque lo óptimo sería que no exista intermediario y que los docentes en cada materia hablen lengua de señas”

Lo mismo consideran los usuarios:

“Este liceo trabaja bien, a mí me gusta venir aquí, yo viajo todos los días desde Florida. Me enseñan y voy aprendiendo y me va bien, por suerte, sé que estudio siempre lo que me piden. Yo quiero estudiar, tenemos distintas materias y te van calificando y poniendo nota. Las familias participan, a veces, si los llaman para explicar algo o contar algo. Es inclusivo sí, porque somos sordos, pero también hay oyentes” (Ignacio, Liceo 32).

“Se trabaja bien, porque se nos permite ser como somos. Acá no se nos restringe, se toman las actividades desde lo que cada uno puede. Hay varias actividades de talleres, dance abilities, teatro de títeres, teatro del oprimido, expresión plástica, piscina, escritura creativa, música, talleres de sexualidad para padres e hijos. No todos participamos en todos los talleres, se respeta las necesidades y posibilidades de cada uno. Como aspectos educativos se busca la buena convivencia, la posibilidad de compartir con otros, es un espacio de aprendizajes. Es un aprendizaje más que inclusivo, yo diría innovador, se busca que todos estemos cómodos, no se miran las debilidades, sí las potencialidades de cada uno. Acá te motivan” (Nicolás, CANDI).

En otros casos la fundamentación del trabajo en derechos humanos es muy abstracta y no hacen mención a sus formas de instrumentación.

En la mayoría de las estrategias relevadas hay iniciativas que apuntan a la **autonomía** de las NNJcD aunque no sea planteado de manera expresa, lo que deja suspenso la posibilidad de concretarlo debido a la propia complejidad del tema:

“[...] toda persona tiene el derecho de estudiar en los centros y así poder trabajar [...] cada uno tiene posibilidad de poder realizar la capacitación y salir al mercado laboral” (Escuela Técnica de Artes y Artesanías (UTU-CETP)

“[...] se parte del programa curricular, luego se ven las necesidades específicas de cada niño” (Escuela del Parque)

“[...] se trabaja desde el programa oficial, incorporando la idea de inteligencias múltiples [...] para incluir a todos, donde cada uno va desarrollando sus potencialidades” (Colegio y Liceo Latinoamericano)

La convivencia de estas dos visiones -la pretensión universalista y de derechos humanos y la lógica de las escuelas especiales- generan **contradicciones constantes**. De la misma manera que se generan grupos de trabajo para coordinar estrategias de inclusión se forman otros sobre “dificultades de aprendizaje” donde se regresa a la visión de la discapacidad como una enfermedad o un problema a ser resuelto y no como una realidad distinta desde donde también hay que

estimular todas las posibilidades. Esto genera mensajes contradictorios y por tanto la ausencia de directivas claras en una institución con una clara línea de autoridad. Cabe señalar que como contrapartida, esta característica también podría ser una ventaja a la hora de implementar una estrategia general de inclusión de NNJcD donde la totalidad de los actores rápidamente incluirían las nuevas directivas. Si bien esto no tendría que ver necesariamente con el convencimiento y la llegada de una nueva cultura institucional referida a la discapacidad y los derechos humanos, ciertamente es una forma de comenzar a construirla donde la claridad de las directivas del Estado son esenciales.

Lo mismo sucede con los contenidos, ya sean curriculares propiamente dichos o agregados, no hay directivas únicas ni priorización sobre cuáles son los conocimientos básicos imprescindibles que deberían ser transmitidos a todas las PcD y tampoco está sistematizada la incorporación de adecuaciones curriculares que aparece hasta ahora como la mejor estrategia de incorporación de las NNJcD al aula. Cuando se habla de contenidos agregados, se hace referencia a: sexualidad, cuidado personal, tránsito y usos sociales en general, expresión artística, TICs, etc.

La convivencia de las distintas visiones de la discapacidad pone en tensión la actitud de aquellos que siguen viéndola como una enfermedad, una carga, un problema a ser resuelto y que muchas veces lleva a la sobreprotección; con intentos de promoción de la autonomía y de generación de proyectos de vida personales. Pensar estos procesos para varias de las personas entrevistadas implica respetar la independencia de los procesos en tiempos y formas:

“Es interesante observar algunas prácticas de colegios autorizados -y no habilitados- porque sus planes no se ajustan al programa oficial que muestra claramente esto de tomar en cuenta los procesos, o trabajar desde proyectos y a veces viene a romper lo tradicional en la educación pública formal y eso es novedoso. En estos colegios a la hora del egreso, sus estudiantes deben dar una prueba que dé cuenta de sus conocimientos para hacer el pasaje de grado y han sido experiencias positivas en su mayoría, por eso debemos estar preparados para la movilidad curricular y los modos de aprendizaje” (Adriana Cristoforo, Directora de Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo (UPIDE)).

Otro aspecto imprescindible desde el desarrollo de políticas con perspectiva de derechos humanos es la **participación de las personas involucradas** en el diseño, monitoreo, evaluación y rediseño de los procesos. En estos casos es poca la participación que se le da a las NNJcD en las decisiones igual que a sus familias e incluso que a los maestros asistentes como se verá más adelante. Este podría ser un reflejo de un aspecto común a todo el sistema educativo, donde la participación es poca, no exclusiva para la discapacidad, lo que se convierte en una debilidad estructural a ser transformada. Asimismo, cabe señalar la importancia de este elemento para las personas involucradas:

“Se trabaja muy bien, a mí me encanta venir, siempre buscan que estemos participando, también te respetan si no querés o no podes estar en algún taller [...]. Siempre toman en cuenta las opiniones y gustos de las personas con discapacidad. Es un programa inclusivo porque entran todas las personas con discapacidad y nos toman en cuenta” (Ana Laura, CANDI).

Recordemos además que la participación social está condicionada a la información adecuada para la participación, que es una de las principales reivindicaciones de las organizaciones sociales, la

inexistencia de datos sistematizados y de fácil acceso sobre la educación a NNJcD en la concepción más amplia de sistema educativo en Uruguay.

En lo que refiere a los **presupuestos asignados** ninguna institución brindó información exacta; y aquellas que lo hicieron se remitieron al origen del financiamiento como hace INEFOP, el CAIF Padre Victor, COCAP, o a través de criterios generales:

“Responde al costo en horas docentes: tres coordinadoras (20hs cada una); una intérprete (20hs); dos intérpretes (10hs cada una) y una docente sorda (20hs)”  
(CERESO)

Si bien no se realizó con estas instituciones una solicitud formal para brindar información sobre la ejecución financiera, no se logró observar el manejo de instrumentos que sistematicen y hagan pública dicha información. Este aspecto está relacionado a la necesidad de generar **la rendición de cuentas** que vaya más allá del control de gastos o uso de recursos, sino a la relatoría de las acciones cotidianas y la implementación de los recursos que les permita a su vez hacer visible datos de cobertura, procesos y planes futuros.

Por lo que para la aplicación real y eficiente de la perspectiva de derechos humanos en los procesos educativos de las NNJcD es necesario formar en derechos a los docentes y distintos trabajadores de la educación, profesionalizar en discapacidad a buena parte del sistema docente y simultáneamente generar un conocimiento básico generalizado que permita conocer distintas metodologías y técnicas de trabajo para que cada docente puede hacerse de las herramientas que mejor acompañen su trabajo. Para que esto sea factible y se sustituya la premisa de que las NNJcD sean quienes tienen que adaptarse a los contenidos y no a la inversa; es necesario que se tome una línea clara de trabajo, se comunique y se genere un plan para su implementación. Para esto ANEP-CODICEN debería generar nuevas modalidades de participación desde los niveles de aula, hasta de centro, generando información a tales fines y realizar instancias de rendición de cuentas dirigida a la comunidad.

## 4.2 Métodos educativos utilizados

De las entrevistas a las distintas estrategias surgen diferentes métodos o formas de trabajo que son utilizadas de manera independiente o combinadas y con cierto grado de incorporación teórica y práctica por parte de distintas instituciones, a saber: **adecuaciones curriculares; método natural integral, diseño universal de aprendizaje y educación personalizada.**

### 4.2.1 Adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares según el CES consisten en modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo preestablecido para adaptarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplican, describen y justifican. Las adecuaciones curriculares, según lo plantea el DIE son un camino para incluir estudiantes con discapacidad y una forma de “intervención en la heterogeneidad”.<sup>14</sup>

Esta concepción parte del fundamento de que son muchos los niños, niñas y adolescentes que transitan un malestar en el aprendizaje formal y esto a causa de que las instituciones no acompañan. Se deberá entonces abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una mirada de la diversidad que contemple los diferentes estilos a la hora de aprender. Intentan por lo tanto articular dialógicamente la estructura armada y configurada de antemano desde el sistema educativo tradicional para la población escolar en general con las necesidades puntuales de un sujeto en particular. Para esto se considera necesario brindar herramientas a las instituciones (docentes y demás actores involucrados).

Una de las propuestas es poder trabajar en las capacitaciones docentes sobre temas como dificultades o trastornos en el desarrollo del aprendizaje. Desde DIE se plantea no solo ajustar la mediación en la relación pedagógica sino también psicológica. El trabajo se amplía no solo al alumno sino a su familia.

Adeguar una propuesta curricular implica articular con las particularidades del NNJcD para favorecer la construcción del conocimiento; sin caer en el riesgo de minimizar, empobrecer o simplificar el currículo. En este proceso de adecuación la “Guía de orientación para realizar adecuaciones curriculares”<sup>15</sup> afirma que adecuar implica modificar los ambientes de aprendizaje para responder a las necesidades de los alumnos haciendo cambios en los contenidos, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación.

Los pasos propuestos para ser seguidos en este proceso son los siguientes:

1. Conocer las dificultades de aprendizajes presentadas por el NNJcD, donde se elaborará un informe que permita comprender las posibilidades de aprendizaje del mismo realizado por el profesional y/o docente.
2. Revisar la propuesta de trabajo a partir de la planificación diseñada con la información vertida. Algunos de los criterios posibles son:

---

14 Tomado de Garibaldi, G., Salomone, V., Verdier, G., “Atención a la Diversidad: las adecuaciones curriculares, una forma de intervención en la heterogeneidad”, disponible en: [https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2015/a\\_oct/die/Programa\\_segundo\\_Jornada.pdf](https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2015/a_oct/die/Programa_segundo_Jornada.pdf)

15 Para mayor información ver: “Guía y orientación para realizar adecuaciones curriculares”, disponible en: [http://www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/descarga/Educacion\\_Especial/Manual\\_de\\_Adecuaciones\\_Curriculares.pdf](http://www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/descarga/Educacion_Especial/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf)

- Organizar los contenidos para que los mismos se presenten de forma tal que la complejidad sea creciente.
- Realizar cambios en la propuesta metodológica de enseñanza: modificar los materiales es simplificar su lectura para hacer más accesible su comprensión, utilizar la potencialidad de las TICs.
- Revisar y realizar cambios en la estrategia de evaluación en función de la priorización de objetivos y contenidos: realizar una evaluación de proceso, lo que implica no generar instancias aisladas de evaluación al finalizar el trimestre sino evaluar de forma breve y expeditiva de forma diaria/semanal para advertir los pequeños progresos, mantener el ritmo de aprendizaje y generar en el alumno satisfacción y motivación por los logros alcanzados

En las estrategias sistematizadas varias de las instituciones realizan adecuaciones curriculares:

“Se realizan adaptación curricular según cada joven en cuanto al programa y al tiempo. Se le da oportunidad de extender el tiempo en la capacitación, pueden volver a repetirla por ejemplo” (Escuela técnica de artes y artesanías, UTU-CETP)

“Se trazan metas de aprendizaje con el joven la misma se trabaja en todas las materias y queda abierta la posibilidad de trabajar otros contenidos. Se trabaja con un tutor (otro estudiantes) de la misma clase” (Liceo Fraile Muerto)

Este método es utilizado por varias de las instituciones y cada una ha desarrollado su propia modalidad de instrumentación.

#### **4.2.2 Método Natural Integral**

Esta metodología fue creada como una nueva metodología pedagógica en 1954 en la escuela pública N. 55 de Montevideo. El problema de la enseñanza de la lectura y de la escritura, considerado desde siempre como la principal empresa civilizadora de la escuela, sirve de marco a este trabajo.

“El punto de partida del Método Natural Integral es el niño; por eso debe aprovecharse toda la experiencia vital y los aprendizajes que él ha ido acumulando desde su nacimiento”. En este contexto, la enseñanza de la lectoescritura debe responder, desde sus comienzos, a la totalidad del vocabulario que el niño ya posee y a la capacidad que ya ha adquirido de expresar en forma oral sus pensamientos, sentimientos y percepciones en relación con él mismo, con los otros y con el entorno.<sup>16</sup>

De acuerdo con esta metodología, el maestro no sería quien descubre un método para enseñarle al niño sino que éste ya trae un método propio, que le ha ayudado a construir sus propios aprendizajes.

El aprendizaje de la lectoescritura, en este método, es visto como un proceso de construcción del conocimiento en sí mismo y responde esencialmente al uso de la “palabra” como medio de comunicación. En esta perspectiva se analizan cinco momentos en el uso de la palabra, los cuales son explotados en los diferentes pasos que se incorporan en el procedimiento metodológico que se sigue para el aprendizaje, tanto de la lectura como de la escritura: 1.Período de Conversación; 2.Paso de la palabra hablada a la escrita; 3.Período de producción mediante la palabra escrita y de

---

16 Para mayor información, ver: <https://florgamboa.wordpress.com/2010/05/31/descripcion-del-metodo-natural-integral-mep-1994-parte-1/>

ejercitación de la lectura; 4.La palabra gesticulada, gestos como los movimientos de las manos que son utilizados para apoyar la palabra hablada; y 5.La palabra dibujada o escrita: es el momento en que se representa gráficamente, al comparar elementos concretos o símbolos con sus significados escritos.

Esto es instrumentado por el Centro de Educación Natural Integral (CENI), quienes afirman:

“Se ve si el pensamiento es global o analítico sintético y se apoya mucho en el sonido y los fonemas de los grafemas. Las personas comienzan a leer y escribir fácilmente. En Montevideo este método ha sido implementado en más áreas como las matemáticas y las ciencias [...] Los niños con autismo están integrados al salón de clase y realizan los mismos trabajos que los demás en la medida que pueden [...] La dinámica es que cada niño se compare consigo mismo y no con otros. También es importante trabajar con ellos sus limitantes en donde el mismo niño puede conversar con el docente su dificultad”.

#### **4.2.3 Diseño Universal de Aprendizaje**

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es propuesto como una respuesta a la diversidad. Es una estrategia para trabajar la diversidad en el aula. Los y las docentes generan ambientes de aprendizaje diversificando dónde ajustar la enseñanza a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno. Esta teoría parte de la idea de que “el currículum de la educación general puede llegar a ser ‘discapacitante’” (García, 2012: 185).

El DUA se basa en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, por lo que las programaciones y las situaciones de aprendizaje se diseñan desde el principio para satisfacer las diferencias de aprendizaje de manera que gran parte de las adecuaciones puedan ser reducidas o eliminadas a futuro. Considera que el aprendizaje no depende tanto de capacidades innatas, sino de la cantidad y calidad de experiencias y apoyos que se otorgue cotidianamente durante el desarrollo a cada niño.

Los principios orientadores del DUA son:

- a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación ya que no existe una modalidad de representación que sea óptima para todos. El docente reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias. La planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de los contenidos escolares.
- b) Proporcionar medios y alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefieran. Será necesario que éstas se concreten en la planificación de clases.
- c) El o la docente ofrece distintos niveles de desafíos y de apoyos, tales como: fomentar trabajos colaborativos e individuales, formular preguntas que guían a los estudiantes en las interacciones, y proporcionar estrategias alternativas para activar los conocimientos previos, apoyar la memoria y el procesamiento de la información. Todos los estudiantes deben participar en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío que se ajuste a sus posibilidades. Se deberán considerar estrategias que permitan captar su atención e interés.



La creación de situaciones de aprendizaje accesibles a todos, supone al docente un amplio conocimiento de cada estudiante, saber sus fortalezas y dificultades, cuáles son los factores que facilitan su aprendizaje, sus preferencias y estilos de aprendizaje y sus necesidades educativas más específicas o especiales en algunos casos.<sup>17</sup>

Este modelo afirma que el currículum debe estar intencional y sistemáticamente planificado para tratar de satisfacer las diferencias individuales. Los avances en tecnología hacen posible que el currículum se pueda personalizar de manera más fácil y efectiva adecuándose a cada niño y niña y respondiendo entonces a las distintas exigencias del aula.

Este método guarda una estrecha relación con la educación personalizada, donde la meta no es,

“[...] lograr que alumnos con necesidades específicas de apoyo puedan acceder al currículum ordinario, sino repensar dicho currículum para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas de cada uno [...], respetando [...] sus gustos, intereses, deseos y su propia identidad. Identidad que bien debe ser entendida como algo valioso y genuinamente humano, propio de la diversidad humana, y que debe considerarse un derecho a desarrollar” (García, 2012: 186)

#### **4.2.4 Educación personalizada**

Esta metodología estrechamente ligada al DUA busca concentrarse en cada niño y niña “para desarrollar al máximo su potencial”, busca atender la diversidad, lo cual implica “diversidad de intereses, de motivaciones, de culturas, de religiones, de formas de acceder al conocimiento, de expresarse, de aprender, de ver el mundo [...]” (García, 2012: 184)

Esta estrategia busca ser una respuesta a la “pérdida del sentido comunitario en el funcionamiento de centros escolares, el fuerte individualismo y competitividad escolar [...] la despersonalización de las escuelas” y pretende “conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible, en todas sus notas constitutivas y dimensiones” (García, 2012: 184) que en palabras de García Hoz (citado por García, 2012) implica desarrollar “la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida”, lo cual debería implicar toda la orientación necesaria por parte de los docentes y el sistema educativo.

Según el autor la educación personalizada responde a cuatro principios metódicos: a) adecuación a la singularidad personal de cada alumno y en armonía con el trabajo cooperativo; b) posibilidad de elección de contenidos y técnicas de trabajo por parte de los alumnos; c) unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva; y d) la flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizajes:

“Una de las estrategias centrales es el tiempo personalizado en donde se trabaja algunas horas en el aula y otras horas afuera de la misma con la maestra especializada. Esta concepción parte de la necesidad de estudiantes y docentes de mantener encuentros más personales. Se emplean estrategias didácticas específicas que atiendan en forma particular la dificultad”. (Colegio Santa Elena)

---

17 Para mayor información: "Guía Educación para la transición. Orientaciones técnico-pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida adulta activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica", Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Educación Especial Santiago de Chile, disponible en:

[http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/GUIA\\_EDUCACION\\_PARA\\_LA\\_TRANSICION-2.pdf](http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/GUIA_EDUCACION_PARA_LA_TRANSICION-2.pdf)

Como puede verse en estas descripciones básicas de cada método, hay algunas características compartidas, como la tendencia a volver a cada niño, niña, joven, conocer sus intereses, fortalezas y debilidades; incorporar la diversidad como un aspecto más; retomar la generación de conocimiento compartido e inhibir la competencia, entre otros. Aquí el rol del docente es central y no podría ser instrumentado si no hay un cambio de concepción radical de dicha función. En el actual paradigma se convive con resistencias en torno a la educación inclusiva que se traducen en expresiones como: “no tenemos herramientas”, “no nos formaron para ‘esto’”, convirtiéndose las mismas, en los argumentos más utilizados por los docentes y directores de las instituciones a la hora de justificar las falencias en torno a la inclusión de NNJcD dentro del sistema educativo.

### 4.3. Continuidad educativa

#### 4.3.1 Educación inclusiva en Uruguay

Dentro de los principios generales de la CDPD relevados en el marco teórico se encuentran la igualdad de oportunidades y la accesibilidad; la participación e inclusión plena y efectiva de las PcD en la sociedad; la no discriminación y el respeto a las diferencias -dentro de lo cual se incluye el respeto por la evolución de las facultades de los niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional; la aceptación de las PcD como parte de la riqueza y variedad de la condición humana; el respeto a la autonomía, independencia y a la elaboración de un proyecto de vida propio. Estos principios son aún poco incorporados en el sistema educativo uruguayo. Esto es una obligación incumplida del Estado uruguayo que hace urgente la revisión de los aspectos involucrados para su cumplimiento.

La situación de Uruguay en materia de inclusión educativa de las PcD, para la mayoría de los entrevistados calificados, es una situación que ha mejorado considerablemente en el transcurso de la última década debido a pequeñas iniciativas y sobre todo por la voluntad de las personas que están al frente de las instituciones quienes implementan de modo individual los marcos generales dispuestos. Asimismo, cabe señalar que si bien el tema es incipiente y no existe lineamientos para la implementación en este sentido, y sí varias iniciativas, un cambio concreto y relevante de la última década es que el tema es parte de la agenda pública. Las recomendaciones internacionales -tanto del Comité de la Convención como del sistema de la ONU- tienden a la eliminación de la educación especial dentro del modelo clásico educativo y buscan contribuir a la inclusión de las NNJcD en los distintos salones a lo largo del país -y sobre todo de los distintos barrios- donde cada uno debería también contar con la proximidad de los servicios educativos como el 100% de las niñas, niños y jóvenes sin discapacidad.

Referido a los niveles de inclusión, la escuela primaria cuenta con una mayor cobertura, mientras que los obstáculos se hacen más latentes en secundaria: ya sea en la formación docente o en la accesibilidad, por nombrar dos ejemplos.

Al 2016, siguen conviviendo dos visiones: por un lado, el incipiente modelo social de la discapacidad, y por otro, la vieja visión del modelo rehabilitador que tiene una visión negativa de la discapacidad, donde las PcD no son vistas como sujetos de derechos sino como una carga asociada a la enfermedad donde no se valoran los procesos. Aquí podemos concluir la relevancia que tendría el trabajo específico con el sistema de salud y los estereotipos del sistema médico para seguir cambiando esta concepción y contribuir a un cambio social más amplio.

Dentro de las diferencias entre los distintos sistemas educativos primaria está básicamente desarrollada a través del modelo de escuela especial que responde a un paradigma anterior, donde la atención se focaliza en la asistencia. La educación secundaria tiene una oferta muy reducida; finalmente a nivel terciario prácticamente no existen propuestas (aunque esto no fue relevado para la elaboración del presente informe), se piensa en el mejor de los casos en accesibilidad (rampas, señalética, baños universales) pero donde el desarrollo de las capacidades de la PcD aún no es el centro de la discusión ni de la planificación como indica el modelo social de la discapacidad y las recomendaciones internacionales.

#### **Educación inclusiva Vs educación especial**

Las escuelas especiales surgen en un contexto que busca profundizar la moral laica y ampliar el sistema educativo:

“La obligación del Estado frente al niño, cualquiera sea su variación individual es siempre la misma; educarlo de acuerdo a su naturaleza y valorar al máximo su personalidad. Y para dar satisfacción a estos propósitos, hay que recurrir a la educación especializada, modificar la organización de la común y establecer una mayor conexión entre una y otra.” (Verdesio, Emilio. Palabras de apertura del primer Congreso americano de Enseñanza Especial. 13 de febrero de 1941)<sup>18</sup>

En 1985 se realiza una reestructura integracionista en educación especial donde se crea la figura del maestro de apoyo itinerante y se busca fortalecer el rol del maestro de apoyo en la escuela común para favorecer así la integración escolar de los niños y niñas con problemas de aprendizaje y discapacidad. En 1989 se inauguró el Centro N. 231, primer espacio educativo para alumnos con estructuras psicóticas de personalidad, donde se incluyeron a los alumnos hoy denominados con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Se buscaba la integración para superar la segregación y avanzar en el reconocimiento de derechos con políticas educativas de inclusión en el marco de transformaciones sociales profundas que inciden en el desarrollo de las infancias.

La educación especial es entendida como:

"[...] una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades, desarrolladas desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de un Escuela con todos, para todos y cada uno". (Ver Cuadro 2: Objetivos de la Escuela Especial).

### **Cuadro 3: Objetivos de la Escuela Especial**

- Potenciar al personal desde los distintos roles, a efecto que, generando prioridades, modificando estrategias, redistribuyendo espacios y tiempos, se logre la mejor cobertura de Educación Especial, según las necesidades y especialidades que los niños, niñas y adolescentes presentan.
- Repensar la educación especial, sus instituciones, dispositivos, formatos y modalidades de intervención para garantizar el acceso, egreso, participación y aprendizajes de estudiantes con discapacidad, incorporando a esta reflexión la nueva complejidad institucional y subjetiva.
- Atender y monitorear la situación educativa de alumnos con discapacidad en relación al cumplimiento del Derecho de una educación inclusiva y de calidad en el ámbito público como privado.
- Identificar y categorizar en territorio y en situación, barreras para definir estrategias de intervención que articulen capacidades técnicas y recursos existentes, permitiendo la accesibilidad educativa.
- Promover la especialización docente a través de la reflexión y el análisis de situaciones educativas diversas, la formación permanente y la investigación-acción.
- Profundizar en la integración de las TICs, Tecnologías de la información y la comunicación, como medio, recurso y herramienta de enseñanza, aprendizaje, autonomía e inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Promover la continuidad educativa y la inclusión social o laboral de los alumnos que egresan a través de articulaciones institucionales, interinstitucionales e intersectoriales.

Entre los pilares orientadores del área de Educación Especial se consideran los siguientes:

Derechos e inclusión.

Participación y autonomía.

Calidad de vida.

Apoyos. Accesibilidad. Diversificación. Adecuación y adaptación curricular. Proyectos pedagógicos personales.

Diversidad de formatos, modalidades y dispositivos de intervención.

Articulación de prácticas y trabajo en equipo.

Como hacíamos referencia anteriormente las recomendaciones nacionales e internacionales van en el sentido de integrar a las NNJcD a las aulas de educación común e ir dejando de lado la estrategia de Escuelas Especiales. Cabe recordar que las mismas son centros para la inclusión educativa durante el ciclo primario y que deben valorar continuamente la posibilidad y los beneficios del niño o niña en la educación común en cualquier etapa del proceso (ANEP, CEIP, 2014: 1). Su objetivo es la atención al derecho de inclusión educativa y para ello debe priorizarse la atención a niños con mayor discapacidad, no escolarizados o con dificultades para su escolarización.

Todas las intervenciones se realizan a partir del conocimiento sobre la niña, niño o adolescente y su situación particular con el objetivo de determinar el mejor dispositivo educativo para él así como los apoyos necesarios para desarrollar su proyecto educativo. Para tomar esta decisión son insumos necesarios los aportes de la familia, los antecedentes educativos en caso de que los tenga, los informes técnicos (médicos, psicólogos, etc.), la realización de un estudio pedagógico por parte de un maestro capacitado o especializado y la participación informada de la niña, niño o joven (ANEP, CEIP, 2014: 4). Los apoyos del proceso de las escuelas especiales involucran apoyos humanos, recursos materiales, tecnológicos, metodológicos, institucionales y sociales.

Cabe señalar que la forma en la que es redactada la Circular N. 58 anteriormente citada se refiere constantemente a las escuelas especiales como una forma de educación inclusiva, basándose en la idea, no explícita, de que de otra manera estos niños y niñas no contarían con espacios educativos y no haciendo foco en las consecuencias de segregación que esta metodología trae aparejadas de acuerdo con la opinión de varias de las personas y organizaciones sociales entrevistadas. La Circular afirma:

“estar juntos en las escuelas no es necesariamente existir como aprendiente [...] el docente de aula, [...] debe recibir el asesoramiento especializado que le permita comprender a su alumno, la dificultad o discapacidad que presenta y planificar estrategias educativas y los apoyos necesarios” (ANEP, CEIP, 2014: 6).

Todas las escuelas especiales y escuelas talleres reciben también a jóvenes con discapacidad incluidos en escuelas comunes una vez que se produjo su egreso del sexto año escolar o en etapas próximas al mismo con el objetivo de favorecer su continuidad educativa. El período de permanencia deseable en talleres no debería ir más allá de los 18 años afirma la propia circular.

Dentro de los actores relevantes para garantizar la inclusión educativa en la escuela común, están los maestros de apoyo itinerante, los maestros de apoyo y los maestros del grupo escolar de la escuela común.

El *Maestro de apoyo itinerante*, es un maestro de escuela especial capacitado o especializado en discapacidad que se responsabiliza junto con la institución del proceso de análisis de la situación del niño o niña y de las coordinaciones necesarias para que la inclusión educativa se pueda realizar. Apoya a la institución, al docente y al grupo escolar que recibe al niño y a la familia en el proceso.

El *Maestro de apoyo* es un maestro de educación especial cuyo cargo se encuentra radicado en una escuela común. Su función es apoyar y atender el proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad y apoyar a los alumnos con problemas o dificultades de aprendizaje, jerarquizando el apoyo al primer ciclo escolar y a los alumnos sin alfabetizar. Desarrolla su función en apoyo al alumno, al docente, al grupo escolar, a la institución y a la familia. Cabe señalar esta definición como un ejemplo de las contradicciones del sistema, donde la definición tiene como punto de partida el problema de aprendizaje o la dificultad, en vez de visualizar el aula como espacio de encuentro donde cada alumno puede generar cambios e incorporaciones respecto de su punto de partida como propone el modelo social.

El *Asistente personal o pedagógico* es una persona que sostiene la inclusión de un alumno en particular y que sin él, la presencia del alumno en el grupo y su “experiencia como aprendiente” (ANEP, CEIP, 2014: 8) no sería posible. Cumple una importante función en situaciones de independencia personal que se le dificultan al niño o niña como la alimentación, higiene, desbordes emocionales. Es una persona aportada por la familia o la entidad responsable del niño. Sus actividades son dictadas por el docente del aula. Puede integrar las reuniones donde se establecen las pautas de orientación y seguimiento del alumno, pero no es un intermediario entre la escuela y la familia. La circular afirma que el asistente personal “puede integrar” las reuniones y no que tenga que hacerlo, es decir, la institución prevé necesaria la presencia de otro profesional para que facilite la acción del docente en el salón de clase, pero no está focalizando en el proceso del aprendiente en cuyo caso la presencia del asistente personal debería acompañar todas las instancias que involucren al niño o niña con discapacidad.

Este documento también describe la responsabilidad de la familia y la importancia de su acompañamiento en el proceso de inclusión educativa. Este proceso así como las necesidades de apoyo de los niños y niñas son dinámicas por lo que todas las partes deben realizar ajustes y evaluaciones frecuentes.

Las críticas al concepto de escuelas especiales son varias y provenientes de todos los distintos actores: PcD, docentes, organizaciones de la sociedad civil, familiares, etc.; la crítica más importante es que este sistema anula la convivencia y genera segregación entre los niños y las niñas con y sin discapacidad. También que pone un freno desde el inicio a las posibilidades de desarrollo cognitivo de los alumnos y no necesariamente porque pondere el proceso personal y autorreferenciado de los NNJcD.

Otra crítica es que algunas de las instituciones públicas y privadas que admiten el ingreso, además de la cuota, cuando aceptan alumnos con discapacidad, le solicitan indefectiblemente que tenga un acompañante pedagógico en el aula, costo que el Estado no cubre,<sup>19</sup> debiendo ser este asumido por las familias. Además muchas veces la aceptación del acompañante pedagógico genera resistencia tanto del docente como de la institución, siendo valorado en ocasiones como un aspecto negativo de incomodidad y distorsión en el aula, en lugar de un apoyo al proceso de inclusión de ese niño o niña.

---

19 Cabe señalar que los servicios del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) se establecen de acuerdo al nivel de dependencia. Actualmente los Asistentes Personales (AP) son para la dependencia severa priorizando los menores de 29 años y mayores de 80 en esta primera etapa. Lo que se brinda desde el Estado es un subsidio para el pago del mismo, la familia es quien establece qué tareas va a realizar el AP, entre las cuales puede estar acompañar a la persona en situación de dependencia a un centro educativo. Para ampliar información, véase: <http://www.sistemadecuidados.gub.uy>

### 4.3.2 Escuelas inclusivas y continuidad educativa

En nuestra región, donde hay países que han mejorado la calidad de vida de su población, no podemos afirmar que todas las personas con discapacidad tengan garantizados el pleno acceso a sus derechos económicos, sociales y culturales. Uruguay no es la excepción. Si bien el acceso a la educación está garantizado a nivel nacional, teniendo la educación primaria una cobertura del 100%, este derecho tiene dificultades para ser garantizado de igual manera para las NNJcD.

**Cuadro 4. Obligaciones generales de los Estados Parte –**

La obligación de los Estados Partes en el Pacto de promover la realización progresiva de los derechos correspondientes en toda la medida que lo permitan sus recursos disponibles exige claramente de los gobiernos que hagan mucho más que abstenerse sencillamente de adoptar medidas que pudieran tener repercusiones negativas para las personas con discapacidad. En el caso de un grupo tan vulnerable y desfavorecido, la obligación consiste en adoptar medidas positivas para reducir las desventajas estructurales y para dar el trato preferente apropiado a las personas con discapacidad, a fin de conseguir los objetivos de la plena participación e igualdad dentro de la sociedad para todas ellas. Esto significa en la casi totalidad de los casos que se necesitarán recursos adicionales para esa finalidad, y que se requerirá la adopción de una extensa gama de medidas elaboradas especialmente.

Fuente: Observación General 5. Las personas con discapacidad, Comité DESC, 1991.

Alba García (2012:181) define las escuelas inclusivas como:

“[...] aquellas que desarrollan metodologías y técnicas docentes que ayudan a ofrecer una adecuada respuesta a las características individuales de todos los alumnos, basándose precisamente en sus diferencias y destacando su igualdad. Así, rechazan el enfoque educativo tradicional basado en la homogeneidad y que beneficia tan solo a unos pocos estudiantes. Este tipo de centros educativos son escuelas para todos, donde cada alumno, independientemente de sus dificultades, tiene cabida y recibirá la atención educativa que se merece en tanto persona con iguales derechos. Así favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, que constituyen la base para la construcción de una sociedad más justa y equitativa”.

Se destacan dos elementos: la puesta en marcha de metodologías y técnicas docentes que ofrezcan respuestas más acertadas a cada NNJcD y la incorporación de la diversidad como un elemento constitutivo de un mejor ambiente de aprendizaje. Ambas son retomadas y constatadas en varias de las estrategias sistematizadas, pero el hecho determinante sería que existan estrategias y herramientas de implementación cualitativa, no solo para el trabajo en aula, sino entre instituciones educativas, donde también se contemplen los tránsitos entre ciclos tradicionales (ej. De primaria a secundaria).

En la medida que esto no está trabajado menos aún la pretensión de la continuidad educativa de las NNJcD lo cual recae totalmente en las posibilidades y la voluntad de la familia. La no interrupción del proceso educativo aún no es una preocupación central dentro del sistema debido a las dificultades que aún se encuentran para garantizar la inclusión en el primer nivel. Una excepción a esto son los CAIF porque como son educación inicial, su razón de ser es el ingreso de los niños en primaria. Existe también coordinaciones aisladas institucionales pero en términos generales el tema recae sobre la familia. Es la familia la responsable de buscar las alternativas, conocerlas, evaluarlas y eventualmente resolver los medios para concretar la permanencia. Esto muchas veces sobredimensiona las capacidades de la familia -y también la culpabiliza cuando la NNJcD está desvinculado educativamente-, cuando es una cuestión a ser garantizada primariamente por el Estado. Asimismo, muchas veces cuando un joven ingresa a un centro educativo secundario, no se

prevé formas de estímulo a la continuación, por el contrario se puede pensar en la ‘repetición de año’ como mecanismo de atención y permanencia. Es más, dentro de las barreras a la continuidad educativa identificadas por las instituciones entrevistadas surge la ausencia del apoyo familiar, pero poco se consideran la falta de estímulos o apoyos por parte de las instituciones:

“Lo que si se considera fundamental para contribuir a la continuidad educativa es el apoyo por parte de la familia y referentes que puedan acompañar el proyecto personal del joven. Es por esto que se intenta tener contacto desde el inicio de la inscripción, durante y luego. Lo que sí se le ofrece al joven es poder recurrir la capacitación o curso que realizó como forma de fortalecer las competencias o puede realizar otra capacitación en UTU con prioridad de inscripción. Un pasaje interesante dentro de UTU es el de iniciar en una capacitación y continuar en FPB si el joven puede realizarlo”. (Escuela Técnica de artes y artesanías, UTU-CETP) (Subrayado propio)

Otras **barreras** a la continuidad educativa son las dificultades que a priori conlleva el cambiar de centro educativo, en esto se junta la dificultad de resolver nuevas cuestiones prácticas con la resistencia al cambio. La falta de previsión y pensamiento a largo plazo, donde la familia no necesariamente pesa la importancia de la autonomía de la persona sino las dificultades coyunturales de la permanencia en el sistema educativo donde además la futura inserción laboral del joven con discapacidad es una gran incertidumbre. La falta de información sobre las posibilidades y las alternativas de continuidad, las limitaciones económicas, los problemas cotidianos a resolver como el transporte, la alimentación fuera de la casa, los problemas de cuidados (referidos a la persona que cuida a las NNJcD -que muchas veces le dificulta la coordinación de horarios- así como el propio joven con discapacidad que puede cumplir roles de cuidados en el hogar con hermanos más chicos, por ejemplo), y otros aspectos aún más graves como el trabajo infantil y el embarazo adolescente no deseado, entre otros. En este sentido surge de las instituciones entrevistadas:

“El problema surge cuando pasan a secundaria y tienen que cambiar de institución porque CENI no tiene secundaria”

“Las barreras para la continuidad educativa son multicausales, cuenta la falta de información, las dificultades económicas, los problemas asociados al embarazo adolescente, los problemas de cuidados (responsables de los hermanos pequeños), el trabajo infantil, adicciones, entre otros” (CEDEL)

Son pocas las instituciones que tienen la continuidad definida como un objetivo mismo del programa, por ejemplo CEDEL, sí lo plantea de esa manera:

“Somos un puente de inclusión a otros espacios y programa como puede ser el programa de Formación Básica Profesional de UTU (FBP), Liceos, Ciclo Básico, Ciclo Básico Tecnológico, CECAP [...]”

Dentro de los aspectos vistos como **fortalezas**, una de las acciones utilizadas y argüidas por las instituciones para garantizar la continuidad educativa es cuando la institución contempla los tres niveles de enseñanza: inicial, primaria y secundaria, este es el caso por ejemplo de los colegios Santa Elena y Latinoamericano:



“Coordinamos con los distintos niveles de educación, preparándolos para el pasaje de educación inicial a primaria y luego desde primera a secundaria” (Colegio Latinoamericano)

Ciertamente esto es una estrategia de solución para las NNJcD que ya forman parte de los centros, pero habría que revisar qué posibilidades de nuevas incorporaciones genera. También cabe señalar que no facilita la movilidad que si bien puede no ser necesaria o deseable hablaría de un sistema más integrado. Por último cabe señalar aunque no es el objeto de este trabajo que se llega al mismo resultado -y es la discontinuidad educativa- a la hora de estudios terciarios o universitarios:

“[...] no se plantean la continuidad al finalizar el secundario. Tampoco se han realizado articulaciones en ese sentido. Lo que se facilita es el pasaje de la escuela al liceo sin requisitos de que egrese de la escuela común, ni pedir acreditaciones de primaria como se estaba haciendo anteriormente con jóvenes egresados de escuelas especiales” (Liceo Fraile Muerto)

Otros aspectos vistos como fortalezas son la ayuda de las nuevas tecnologías, la incorporación de docentes que dominen la lengua de señas, la incorporación de la lengua de señas como una asignatura, la coordinación interinstitucional y especialmente la existencia de modalidades de tutorías o acompañamientos, que en algunos casos como INEFOP y FAU también consideran el acompañamiento para después de finalizado el curso. Sobre este último punto existen varias realidades como tutorías de docentes, de maestros de apoyo y también de pares, siendo estas últimas especialmente enriquecedoras para los jóvenes aunque no hay estudios cualitativos que analicen las repercusiones de esto para la NNJcD y para el/la joven tutor/a con o sin discapacidad.

## 4.4 Aportes para la construcción de una política educativa inclusiva

### 4.4.1 Consideraciones finales sobre la obligación del Estado de garantizar la educación inclusiva

Para garantizar un derecho es indispensable tener claro las implicancias del mismo, el punto de partida (líneas de base) y especialmente los principios que el Estado mandata en ese sentido, cómo propone su práctica, implementación y evaluación. De otra manera es muy difícil que los centros educativos y las personas que los encarnan puedan tener ideas claras de cómo llevarlo a la práctica.

**Cuadro 5. Artículos 13 y 14 – Derecho a la Educación.**

En la actualidad, los programas escolares de muchos países reconocen que la mejor manera de educar a las personas con discapacidad consiste en educarlas dentro del sistema general de educación. Por su parte, las Normas Uniformes estipulan que “los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados”. Para llevar a la práctica ese principio, los Estados deben velar por que los profesores estén adiestrados para educar a niños con discapacidad en escuelas ordinarias y se disponga del equipo y el apoyo necesarios para que las personas con discapacidad puedan alcanzar el mismo nivel de educación que las demás personas. Por ejemplo, en el caso de los niños sordos debería reconocerse al lenguaje de gestos como lenguaje al que los niños deberían tener acceso y cuya importancia debería reconocerse debidamente en su entorno social general.

Fuente: Observación General 5. Las personas con discapacidad, Comité DESC, 1991.

Las ideas planteadas -y surgidas de las entrevistas realizadas para el presente informe- para garantizar esa inclusión educativa se podrían clasificar en los siguientes aspectos:

**Reafirmación de los nuevos principios rectores**, tanto la Ley de Discapacidad como la Ley General de Educación son consideradas pilares para la instrumentación de la educación inclusiva. La existencia de acciones afirmativas, a través de cuotas en el empleo para las personas con discapacidad, plasma la nueva visión del modelo social que ofrece a las PcD la posibilidad de tener independencia económica y por tanto autonomía.

Al día de hoy existe muchos espacios educativos donde la incapacidad de realizar los **ajustes razonables** aparece como justificación para no incorporar a NNJcD. Es más, en el Informe Alternativo realizado por la sociedad civil (Alianza, 2016: 3) se afirma que las organizaciones,

“ [...] han identificado que la discriminación constante que sufren las personas con discapacidad en Uruguay está vinculada directamente con la denegación de la implementación de ajustes razonables. Una de las razones para que se niegue la implementación de ajustes razonables consiste en la falta de entendimiento, por parte de la sociedad uruguaya, de que la denegación de ajustes razonables es discriminación por motivos de discapacidad, como así también la falta de inclusión de este concepto en la legislación nacional [...]”

**Generación de políticas públicas**, que implica claras directivas desde el Estado que generen nuevas condiciones estructurales, pedagógicas e institucionales, donde la gestión del centro educativo se vea transformada por los propios actores. Esto tiene diversos niveles de aplicación el más abstracto es la sustitución integral de la visión del modelo rehabilitador por la del modelo social en toda la estructura educativa, y en un nivel más concreto, la disminución de las barreras de acceso, la generación de una estructura con accesibilidad universal, la adecuación de currículums, etc.

**Formación**, del personal docente y no docente donde se contribuya al cambio de paradigma.

**Planificación**, de los tramos educativos y las habilidades a desarrollar en cada etapa generando siempre nexos y diálogo constante con los siguientes niveles.

**Difusión**, generar conocimiento sobre el tema en el total de la sociedad que acompañe el entorno educativo.

**Diversificación metodológica**, de acuerdo a lo planteado, las adecuaciones curriculares tienen una centralidad importante en el proceso de transformación y garantía de una educación inclusiva. Esta acción transforma las directivas sobre las formas de enseñar, los contenidos y su evaluación.

De la información recabada surgen los siguientes aspectos como temas de especial relevancia:

### **Formación docente en el marco del nuevo paradigma de modelo social de la discapacidad y la perspectiva de derechos humanos**

La formación docente surge como un factor fundamental que debería facilitar el salto cualitativo de la inclusión de las NNJcD en el sistema.<sup>20</sup>

Algunas consideraciones que traen los entrevistados a tener en cuenta en este sentido, es que dentro del propio sistema de primaria existen las escuelas rurales que funcionan con niveles mayores de inclusión debido a las aptitudes de los docentes que desde siempre trabajan con niños y niñas con distintos niveles y conviven con ellos sin mayores dificultades, centran la atención en una cuestión de actitud del docente responsable donde definitivamente los factores de sensibilización y formación podrían generar mayores seguridades para emprender la tarea. También se señala que en la mayoría de estos casos, las inclusiones son de NNJcD leve.

La presión para los cambios ha venido históricamente de la sociedad civil organizada y de espacios de la ONU donde se proponen algunas iniciativas básicas como la adecuación curricular y los ajustes razonables para iniciar las acciones hacia la inclusión en términos reales. Si bien algunas de estas iniciativas son practicadas por los docentes como se expuso líneas arriba, todavía no forman parte de una estrategia nacional:

“Dentro de estos ajustes necesarios, la formación docente, así como los aspectos vinculados a la facilitación de apoyos especiales, la adaptación curricular y la disponibilidad de centros educativos accesibles física y comunicacionalmente resultan imprescindibles.” (CAINFO, 2013: 29)

“El gran desafío frente al que nos encontramos para alcanzar la garantía de inclusión educativa de las personas con discapacidad es la concientización de que todas y todos somos sujetos de derechos y desde allí nos dirigimos a una transformación social” (Graciela Rodríguez, Centro Nacional de Discapacidad (CANDI), Ministerio del Interior)

---

<sup>20</sup> Si bien la ausencia de formación docente en el tema discapacidad es vista como uno de los principales obstáculos, constantemente se repiten frases como: “no estamos preparados”, “no hay formación”, “no sabemos qué hacer” esto es visto por varios de los actores involucrados como una mirada no inclusiva y una resistencia, en sí misma.

La formación docente surge como un factor determinante donde es imprescindible la formación integral. En efecto, del Informe Alternativo (Alianza, 2016) se desprende que si bien las políticas de educación primaria pretenden garantizar el acceso al sistema educativo de las PcD, el énfasis está puesto en el ingreso y no en la inclusión. Es decir, se reduce a que asistan al aula, no a que se sientan parte de la misma.

Cabe señalar que el Comité de los derechos del niño observó en Febrero de 2015 al Estado uruguayo por la ausencia de un enfoque de educación inclusiva y lo insta a tomar medidas que la garanticen así como la formación de docente en esta área.

### **Comunidad cultural y lingüística**

Los tipos de ofertas están segmentados por tipo de discapacidad, lo cual no necesariamente responde a un estudio pormenorizado de las características de los grupos y las mejores estrategias concretas. Aunque en el caso de las personas sordas, quizá es donde las propuestas tienen mayor nivel de elaboración. Las iniciativas para personas sordas, tienen claramente identificado que son una comunidad autónoma, que esto implica vivir inmersos en otra cultura, con otra lengua y que desde allí se organizan.

“Se garantiza la inclusión si se reconoce la identidad de la persona sorda, su cultura y su concepción del mundo y la accesibilidad a la información desde su propia lengua”  
(Maria Eugenia Rodino, Técnica en Interpretación, Lengua de señas uruguayaya, Institución CANDI)

El reconocimiento de la lengua de señas como lengua natural de las personas sordas y en consecuencia el reconocimiento de sus características culturales propias a través de la Ley 17.378 es un gran avance y enmarca la educación bilingüe: que implica el español escrito y la lengua de señas como forma de comunicación.

### **Infraestructura y accesibilidad**

En los países latinoamericanos aún persiste como principal barrera para los sistemas educativos la falta de accesibilidad física a los edificios y construcciones educativas. Este aspecto surge constantemente como una limitante: la falta de infraestructura adecuada.

“En cuando a discapacidad física se informa que ECA tiene accesibilidad aunque hay que mejorar el relevamiento de información en este sentido” (INEFOP)

La relevancia de este aspecto no es menor, ya que:

“Las condiciones edilicias propician el relacionamiento con otros, desarrollando aspectos sociales fundamentales, en un espacio habitable” (Colegio Latinoamericano)

### **Alcance territorial**

Otro de los aspectos a considerar para garantizar la educación inclusiva a las NNJcD es la cercanía de los centros educativos como para cualquier otro niño, niña o joven este aspecto es constitutivo del derecho. En este sentido las NNJcD tienen que poder acceder a la escuela del barrio como todos los niños y niñas.

Además, que las escuelas comunes no permitan el acceso de las NNJcD lleva a que otros centros se vean saturados, como afirma Cayota, del Colegio Santa Elena:

“ [...] [los estudiantes] vienen de otras zonas donde no encuentran centros que los incluyan, esto ha sido una dificultad para el colegio por la sobrecarga. Cuando una escuela excluye, las que incluimos nos vemos sobrepasadas”

Si bien no hay estadísticas al respecto la amplia mayoría de propuestas educativas para NNJcD están en Montevideo. En el interior hay pocas ofertas, pero además sucede que algunas veces frente a las propuestas realizadas igualmente las PcD no llegan. Esto según las personas entrevistadas se debe a múltiples factores:

“[...] Ha sucedido de tener el curso armado y las personas con discapacidad no llegan. Se cree que es por su situación más excluida aún socialmente en donde la posibilidad de estudiar es un paso que requiere otras transformaciones previas” (Liceo Fraile Muerto)

Dentro de los aspectos consignados como determinantes de esta ausencia de participación, hacen referencia a la falta de accesibilidad en el medio rural que dificulta especialmente la movilidad cotidiana, la falta de visión y proyección de los acompañantes para ver en ese esfuerzo una fuente real de autonomía futura, la falta de información sobre las alternativas de estudio, la falta de conocimiento sobre las becas y las posibilidades reales de inserción laboral posterior, etc.

### **Participación social organizada**

Desde el 2016 se reúne el Grupo de Trabajo Educación Inclusiva (GTEI) que nuclea a más de una decena de organizaciones y que tiene como objetivo: “lograr el pleno goce del derecho a una educación inclusiva” (GTEI, 2016: 1). Este grupo basa su concepción en la CDPD, la Ley General de Educación 18.437, la Ley de Protección Integral de personas con discapacidad 18.651 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible N. 4 que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad. Este principio ha sido reinterpretado por el grupo como “el derecho a la educación es el derecho a la educación inclusiva”.

El GTEI afirma que,

“el Estado uruguayo debe velar para garantizar el acceso de todas las personas, incluidas las que tienen discapacidad, a todos los niveles de enseñanza del sistema educativo general, así como avanzar en la implementación de un sistema de educación inclusivo que contemple la diversidad del estudiantado” (GTEI, 2016a: 1).

El mayor reclamo de esta red es la suspensión inmediata de la derivación de niños y niñas con discapacidad al subsistema especial (escuelas especiales) ya que afirman, esto implica segregación y discriminación.

La organización sostiene que un sistema educativo inclusivo implica que se valore y celebre la diversidad del estudiantado, que se contemplen las necesidades y las características individuales, que se promueva el desarrollo humano y se garantice la dignidad con la finalidad de asegurar la inclusión y participación social en condiciones de igualdad y no discriminación. También afirman la

necesidad de que el Estado trace una hoja de ruta hacia la concreción de un sistema de educación inclusivo.<sup>21</sup>

“Entendemos además que la actual coyuntura implica una oportunidad para que los organismos a cargo de la educación generen un ámbito participativo en el que puedan estar representadas las personas con discapacidad, las organizaciones y entidades que trabajan en esta temática, la academia y otros actores, para consensuar una serie de indicadores que permitan definir medidas de política pública y monitorear los avances del país en materia de educación inclusiva” (CAINFO, 2013: 30).

### **Generación de información precisa**

Entre los entrevistados surge la generación de información precisa y fiable como otra necesidad recurrente. De hecho, el Informe Alternativo también afirma que Uruguay no cuenta con:

“[...] un sistema estadístico de producción de datos e información que permita dar cuenta de forma efectiva y con calidad del nivel de inclusión de las personas con discapacidad en la vida social, laboral y cultural del país” (Alianza, 2016: 3).

Esta realidad es retomada por todos los actores consultados: usuarios, autoridades, organizaciones de la sociedad civil y academia:

“[...] es necesario avanzar en la construcción de un sistema de información periódico y de calidad, que sobre la base de una concepción teórica fundamentada genere instrumentos coherentes que permitan dimensionar y caracterizar los distintos ámbitos vitales por los que transita una persona en situación de discapacidad (salud, educación, trabajo, participación, redes vinculares, etc). De este modo será posible generar políticas públicas específicas y pertinentes que propicien una mejor calidad de vida para las personas que se encuentran en situación discapacidad” (OPP, 2015: 278).

“No existe consenso en Uruguay sobre el empleo de baremos comunes, motivo por el cual existen diferentes instrumentos utilizados por los distintos prestadores de servicios (BPS, MIDES, BSE, otros)” (OPP, 2015: 270).

Frente a los vacíos de información que han ido surgiendo especialmente frente a las solicitudes de datos de las organizaciones de la sociedad civil, la Inspección Nacional de Educación Especial solicitó a la División Estadística que incluya un módulo sobre discapacidad en el relevamiento de datos que anualmente efectúa en las escuelas comunes. Esto implicará un avance sustantivo en la calidad de la información.

“La escasa disponibilidad de información estadística de calidad sobre el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad con la que ha contado hasta ahora el

---

21 Para lo cual plantean como necesario: a) establecer una cláusula que prohíba el rechazo de la inscripción de las PcD en el sistema educativo común tanto público como privado (dado que esto es denunciado como la situación más grave que vive actualmente el derecho a la educación inclusiva en Uruguay); b) estimular la realización de los ajustes razonables y que se sancione su negativa dado que configuraría un acto de discriminación (también proponen incorporar la denegación de ajustes razonables como un motivo de discriminación en la futura ley de discriminación de pronta discusión a nivel nacional); c) reconocer el derecho a la educación implica en sí mismo el reconocimiento a la educación inclusiva y de calidad, d) mejorar la accesibilidad en los centro educativos; e) promover la igualdad de oportunidades; y f) asegurar el aprendizaje para toda la vida.

país da la pauta de la baja visibilidad y aún, jerarquización, que históricamente ha tenido el tema en el ámbito del Estado. Los datos producidos a partir del Censo Nacional de Población 2011 constituyen un insumo relevante pero no suficiente para el diseño de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación inclusiva” (CAINFO, 2013: 29).

## 5. Recomendaciones

### Líneas generales para el desarrollo de políticas públicas y/o educativas para las personas con discapacidad

Los aspectos reseñados en los capítulos anteriores orientan la definición de recomendaciones para su posible instrumentación.

#### **Hacia la constitución e implementación de las políticas públicas que busquen garantizar la continuidad educativa de personas con discapacidad.**

Es importante consolidar la definición de discapacidad desde el enfoque del Modelo Social, haciendo hincapié en la superación de las barreras y los cambios actitudinales para la atención educativa integral.

La elaboración de un Plan Nacional de Inclusión de las NNJcD en el marco del SNEP, haciendo especial atención en los tránsitos entre los ciclos educativos, puede constituirse en una herramienta de trabajo de mucha utilidad.

Para ello es de suma importancia desarrollar investigaciones sobre las causas y acciones de transformación de las características incapacitantes que se ejercen desde distintos entornos sociales.

Asimismo, dentro de las presentaciones anuales de las estadísticas nacionales de educación, incorporar datos sobre la inclusión de NNJcD; buscando aumentar la visualización del tema y avanzar hacia la publicación de información desde el Estado sobre el desarrollo de los diferentes programas y proyectos de atención, la matrícula o acceso a éstos, y el avance en la inversión pública.

La información sistematizada y publicada por el Estado puede considerar otras variables transversales como el género, la identidad de género, el origen étnico-racial, el origen nacional, la edad, el tipo de discapacidad, entre otros aspectos.

Una meta central para este Plan de Acción sería que el Estado garantice el ingreso universal para toda NNJcD en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Como parte de esto, es pertinente que el Estado instale un mecanismo para las denuncias sobre incumplimientos del derecho a la educación inclusiva.

Elaboración, aplicación y evaluación de variables específicas que puedan generar un primer reconocimiento de los centros educativos inclusivos para constituir una línea de base que permita trabajar en estándares mínimos y desarrollar así herramientas comunes (baremo). En Uruguay no existe aún un consenso entre los distintos prestadores de servicios para la utilización de un baremo como herramienta común; es necesario agrupar a los actores hacia una certificación única de la discapacidad.

En el marco de las responsabilidades del Estado para la orientación, control y supervisión de las instituciones, y como parte de una nueva ley sobre PcD, se sugiere el estudiar la inclusión de una cláusula referida a aquellas instituciones que no realicen modificaciones o adecuaciones, o se alejen del marco legal y normativo.



Para generar espacios de intercambio, investigación y consultorías es recomendable las alianzas con los organismos de cooperación internacional para conocer y aprender de otras experiencias así como realizar revisiones de los procesos nacionales con visiones externas al sistema.

### **Generación de un entorno educativo respetuoso que valore la diversidad**

Apuntar a la difusión de la normativa y las herramientas en la temática para concretar un contexto social y cultural que impulse y contribuya a su real aplicación; principalmente dirigido a los usuarios de prestaciones educativas para PcD y sus familias.

Instar al desarrollo de indicadores relacionados a la diversificación del sistema educativo y sus parámetros curriculares (adecuación tanto de los recursos humanos como materiales) que involucre los espacios de formación ocupacional y herramientas para el monitoreo y la evaluación.

Accesibilidad, adecuación y ajustes razonables en toda la infraestructura edilicia educativa a todo nivel. Es inminente que la totalidad de los centros educativos sean accesibles, para esto es necesario genera un plan nacional de accesibilidad en la educación.

Es altamente recomendable que los organismos e instituciones de educación pública y privada, tanto primaria como secundaria, generen ámbitos participativos y representativos para las PcD y sus familias, las organizaciones que trabajen la temática, entre otros actores relevantes, para el diseño, monitoreo, evaluación y rediseño de líneas educativas para NNJcD contribuyendo a una inclusión real y sostenible.

Es imprescindible avanzar en la construcción de un sistema de información periódico y de calidad que genere instrumentos que permitan dimensionar y caracterizar el acceso integral de las PcD: educación, trabajo, salud, participación, redes vinculares y sociales, etc.

Otra línea estratégica de trabajo es el desarrollo de investigaciones o proyectos de acción que den cuenta de las trayectorias y las vivencias de las PcD dentro del sistema educativo, haciendo hincapié en identificación de situaciones de discriminación y/o barreras, así como de los aspectos facilitadores de la continuidad educativa.

Realizar investigaciones cualitativas sobre las características, fortalezas y debilidades de las tutorías a NNJcD durante su proceso de aprendizaje especialmente las realizadas por pares.

Trabajar con el sistema de salud y los estereotipos del sistema médico para incorporar la visión del Modelo Social y la perspectiva de Derechos Humanos que les permita generar una nueva visión integral de las PcD.

### **Formación del personal docente y no docente**

Incluir la atención educativa de NNJcD en todo el SNEP demanda que se inicie desde las etapas de formación docente y se proyecte hasta el acompañamiento y la formación en servicio.

Principalmente implica incorporar la formación en inclusión de personas con discapacidad en el programa de formación docente de grado, que incorpore la enseñanza del braille y la lengua de señas (docentes bilingües).

Implementación de cursos de posgrado, intercambios, perfeccionamiento, prácticas docentes y formación permanente en las áreas relativas a la discapacidad y sus diversas especificidades. Traer especialistas del exterior y becar la formación de docentes escogidos para su réplica a nivel nacional.

### **Sobre políticas de inclusión laboral**

Dentro del rol del Estado de promover la continuidad educativa de NNJcD, es importante generar los espacios de encuentro y análisis entre el sistema educativo y laboral, de modo tal que aliente la rápida inserción en el mercado laboral. Esto implica una participación activa de las mismas personas con discapacidad y sus entornos de protección y atención para estimular la ampliación de horizontes.

De ahí que se aliente el desarrollo de programas específicos de capacitación para el trabajo que busquen formar en tareas específicas y que la persona aspirante pueda recibir un salario por concepto de pasantía o proceso de aprendizaje.

Para ello es importante promover políticas de protección y seguridad social que no sean meramente asistencialistas sino que busquen la efectiva inserción del/a trabajador/a en el sistema de relaciones laborales.

## 6. Bibliografía

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2014) Circular N. 58 Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial, Montevideo.

Alianza de organizaciones por los derechos de las personas con discapacidad del Uruguay (2016) Informe Alternativo a la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, 9 de agosto, Ginebra, Suiza. Disponible en: <http://www.cainfo.org.uy/2016/08/organizaciones-presentan-informe-alternativo-sobre-derecho-de-las-personas-con-discapacidad-ante-naciones-unidas/>

Bossuyt, Marc (2002) Prevención de la discriminación. El concepto y la práctica de la acción afirmativa. Informe final del Relator Especial, NNUU, Nueva York. Disponible en: [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/13651/1/documentos\\_relevantes\\_discriminacion\\_y\\_racismo\\_1\\_discriminacion.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/13651/1/documentos_relevantes_discriminacion_y_racismo_1_discriminacion.pdf)

Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública (CAINFO) y Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual FUAP (2013) “Discapacidad y Educación Inclusiva en Uruguay” FUAP, Montevideo, Uruguay. Disponible en: [http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327\\_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf](http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf)

Coalición de ONG para un Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales (2010) Manual de Incidencia. Cuaderno N.1. Programa general: PF-PIDESC Coalición de ONGs por el PF-PIDESC, Montevideo. Disponible en: [https://docs.escri-net.org/usr\\_doc/Booklet\\_1\\_ESP\\_FINAL\\_web.pdf](https://docs.escri-net.org/usr_doc/Booklet_1_ESP_FINAL_web.pdf)

Da Cunha, Heber (2012) Personas con Discapacidad y Derechos Humanos en: Hablando de Derechos | DESC + A. Pensando en Derechos Humanos, Dirección Nacional de Política Social, Ministerio de Desarrollo Social, Montevideo. Disponible en: [https://issuu.com/dnpsmides/docs/desc\\_14](https://issuu.com/dnpsmides/docs/desc_14)

Delaplace, Domitille (2005) “El mecanismo de consulta y revisión de cumplimiento del Banco Interamericano de Desarrollo. Presentación y análisis desde la perspectiva de los derechos humanos” en: Seminario Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, S.R.E., México, D.F.

Esquivel, Alicia “¿Por qué las acciones de acción afirmativas? (2011) en: “2. Racismo. Documentos relevantes en los ámbitos internacional y nacional para la erradicación de la discriminación y el racismo”, Departamento de Perspectivas Transversales, Dirección Nacional de Política Social, Ministerio de Desarrollo Social, ISBN: 978-9974-8196-8-9, Montevideo, Uruguay. Disponible en: [http://issuu.com/dnpsmides/docs/documentos\\_2\\_-\\_racismo](http://issuu.com/dnpsmides/docs/documentos_2_-_racismo)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013) La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf>

Fraser Nancy y Axel Honneth (2006) ¿Redistribución o reconocimiento?, Ediciones Morata, S.L., Madrid.

Gainza, Patricia (2014) “Desafíos de las políticas públicas para afrodescendientes en Uruguay: Hablar de raza y racismo” en: Políticas públicas y afrodescendencia. Sistematización de la II Asamblea de la Red de Mujeres Afrolatinas, Afrocaribeñas y de la Diáspora (RMAAD), Dirección Nacional de Políticas Sociales, MIDES, ISBN: 978-9974-715-07-3, pp.7-14, Montevideo, Uruguay. Disponible en: [http://issuu.com/dnpsmides/docs/14.08\\_-\\_politicas\\_publicas\\_y\\_afro](http://issuu.com/dnpsmides/docs/14.08_-_politicas_publicas_y_afro)

García, Alba (2012) La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 6, N.1, marzo-agosto, pp. 177-189. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268389>

Grupo de Trabajo Educación Inclusiva (GTEI) (2016) Declaración del Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva en Uruguay, Sesión 2, Mesa 3 del Diálogo Social, 29 de setiembre.

Grupo de Trabajo Educación Inclusiva (GTEIa) (2016) Declaración del Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva en Uruguay, Sesión 4, Mesa 3 del Diálogo Social, 27 de octubre.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2016) Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2015, Dirección de Educación, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/logro-pdf-.pdf>

Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) (2015) Reporte Social 2015. Montevideo, Uruguay. Disponible en: [http://www.opp.gub.uy/images/ReporteUruguay2015\\_OPP\\_web.pdf](http://www.opp.gub.uy/images/ReporteUruguay2015_OPP_web.pdf)

Palacios, Agustina (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Grupo editorial CINCA, Madrid, España. Disponible en: <http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Píriz, Manuel y Patricia Gainza (2011) Enfoque de derechos y políticas sociales: universalismo, focalización y perspectivas transversales, en: Discriminación. Documentos relevantes en los ámbitos internacional y nacional para la erradicación de la discriminación y el racismo. División de Investigación y Perspectivas Transversales. MIDES. Montevideo, Uruguay. Disponible en: [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/13651/1/documentos\\_relevantes\\_discriminacion\\_y\\_racismo\\_1\\_discriminacion.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/13651/1/documentos_relevantes_discriminacion_y_racismo_1_discriminacion.pdf)

Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS) (2015) Discapacidad y Trabajo en Uruguay. Perspectiva de derechos, Montevideo, Uruguay. Disponible en: [http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/40851/1/pronadis---discapacidad-y-trabajo-en-uruguay\\_web.pdf](http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/40851/1/pronadis---discapacidad-y-trabajo-en-uruguay_web.pdf)

Segato, R. (2006) “Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales”. Disponible en: <http://blog.utp.edu.co/etnopediatria/Biles/2015/03/Rita-%20Laura-Segato-Racismo.pdf>

Subirats, Joan (Compilador) (2008) Análisis y gestión de políticas públicas, ARIEL, Barcelona, España.

Willat, Fernando (2011) “¿Qué es la perspectiva de Derechos Humanos?” N.1, en: Hablando de Derechos | DESC + A, División de Perspectivas Transversales, Dirección Nacional de Política Social, Ministerio de Desarrollo Social, Montevideo. Disponible en: [http://issuu.com/ampsmides/docs/desc\\_a\\_-\\_01](http://issuu.com/ampsmides/docs/desc_a_-_01)

## 7. Anexos

### Anexo 1. Plan de trabajo agosto 2016 - enero 2017

Mes	Etapas de investigación	Fecha	Actividad
<b>Agosto</b>	Elaboración conjunta del marco de la investigación	19	Hoja de ruta
		26	Diseño de herramienta para la sistematización de datos
		26	Lista de informantes calificados potenciales a ser entrevistados
		31	Llamadas para corroborar la existencia de programas relevados en la guía de oferta educativa
		26	Redacción de lineamientos metodológicos
<b>Setiembre</b>		2	Índice hacia la elaboración de un marco teórico compartido
		6	Desayuno de trabajo hacia la validación del índice por parte de la Comisión de Continuidad
		28	Devolución de estructura final de marco teórico
		28	Pauta de entrevista para informantes calificados
<b>Octubre</b>		Sistematización de la información	3
<b>Noviembre</b>	Análisis	3	Inicio de análisis de la información recabada, generación de conclusiones y recomendaciones
		30	Borrador 1
<b>Enero</b>	Redacción final	2	Envío de Fichas finales a las estrategias entrevistadas
		13	Plazo para la devolución de Fichas
		20	Envío de Borrador 1 a Comisión de Continuidad Envío de Borrador 1 a experta/o extranjera/o
		30	Entrega de documento final

## Anexo 2. Pautas de entrevistas

### a. INFORMANTES CALIFICADOS

#### Datos previos:

Nombre de la persona

Cargo

Institución

Fecha

¿Cuál cree Usted que es la situación de Uruguay en materia de inclusión educativa de las personas con discapacidad?

¿De qué forma cree Usted que se garantiza la inclusión educativa?

¿Qué estrategias que trabajen la inclusión educativa de personas con discapacidad conoce?

¿Cómo funcionan esas estrategias?

¿Qué institución o instituciones llevan adelante la estrategia?

¿Cuáles son los principios rectores?

¿Cómo esa estrategia garantiza la inclusión educativa de personas con discapacidad?

¿Me puede facilitar algún contacto que conozca dicha estrategia?

En la temática de educación y discapacidad ¿qué recomendaciones generales haría?

### b. INSTITUCIONES QUE DESARROLLAN LAS ESTRATEGIAS

#### SOBRE LA ESTRATEGIA

¿Cuál es el nombre completo del programa o estrategia?

¿Cuál es la institución responsable?

¿Existe más de un responsable?

¿Existen actores asociados o corresponsables?

¿Qué otros actores son importantes para el desarrollo de la estrategia aunque no sean corresponsables?

¿Cuándo se creó?

¿En el ámbito de qué institución?

¿Tiene algún marco de referencia asociado: decreto, plan, convenio o ley?

¿Cuáles son los objetivos de la estrategia?

¿Cuáles son las demandas o necesidades particulares (la problemática) que su estrategia atiende?

¿Atiende algún tipo de discapacidad específica?

¿Cuál es la forma de trabajo con las personas con discapacidad?

¿qué actividades realizan?

¿cómo las organizan?

¿quiénes participan en la organización de la estrategia?

¿con qué infraestructura cuentan?

¿con qué herramientas cuentan?

¿qué aspectos educativos incorporan?

¿incorporan aspectos sociales o sanitarios?

¿Considera que este es un programa inclusivo? ¿Por qué?

¿Cuentan con un protocolo de atención?

Este programa, ¿forma parte de la educación formal?

¿A qué nivel educativo responde?

¿Es un programa transitorio o permanente?

¿cómo desarrollan la currícula?

¿tienen alguna características que se alinean con el sistema formal de educación? ¿existen vínculos con otras instituciones que trabajen estos aspectos?

¿tiene algún aspecto específico que apunte a la continuidad educativa?

¿cuenta con medios de apoyo y/a formación docente?

¿qué aspectos surgen como barreras?

¿Conoces otras barreras -que no sean específicamente educativas- del entorno o de actitud que atenten contra la continuidad del proceso educativo?

¿Qué alcance territorial tiene la estrategia?,

¿a cuántas cuántas personas?

¿qué edades tienen?

¿Qué costos tiene?

¿Existen convenios o algún tipo de descuentos?

En caso de que existan descuentos, ¿a qué están relacionados?

¿Cuál es el presupuesto asignado que tiene la estrategia?

¿Cuántas personas participan de la estrategia?

¿Sabe qué parte de la población objetivo cubre?

¿Cuáles son las cosas que en este tiempo de la estrategia han salido bien?

¿Qué aspectos no salieron bien?

¿qué mejorarían?

¿qué han aprendido del proceso?

- ¿La estrategia ha sido evaluada en algún momento?
  - ¿Hay alguna documentación al respecto?
  - ¿Nos la pueden enviar?
- En la temática de educación y discapacidad ¿qué recomendaciones generales haría?

### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO**

- ¿A qué población está dirigido la estrategia?
  - ¿Cuáles son los criterios para el acceso?
  - ¿Cómo se postulan los participantes?
  - ¿Cómo son seleccionados los participantes?
  - ¿Quiénes los seleccionan?
  - ¿Existen criterios por escrito para esta selección?
  - ¿Cuántas de las personas que iniciaron la estrategia lo terminaron?
  - ¿Cuántas personas están haciendo uso de esta estrategia este año?
  - ¿Cuántas personas terminaron satisfactoriamente el año pasado?
  - ¿Qué se necesita para que alguien culmine satisfactoriamente la estrategia?
  - ¿Qué factores considera que hacen que la gente permanezca en la estrategia?
  - ¿Existe gente que ha desertado de la estrategia?
  - ¿Cuáles son las causas de deserción o abandono?
  - ¿Tienen actividades/métodos para promover el reingreso?
  - ¿Qué evaluación tienen las personas con discapacidad de esta estrategia?
  - ¿su visión fue considerada en algún momento?
- La persona con discapacidad, ¿Con qué metas inició?
- ¿fueron consideradas las metas personales?
  - ¿qué logros ha tenido durante el tiempo que participó en la estrategia?
- ¿Las metas y logros personales están directamente relacionados con los alcances propuestos por la estrategia?

### **OBSERVACIONES**

#### **c. ENTREVISTAS USUARIOS**

##### **SOBRE LA ESTRATEGIA**

- ¿Cómo trabaja la institución?
- ¿qué actividades realizan?
- ¿cómo las organizan?
- ¿participan las personas con discapacidad de alguna manera?
- ¿participan las familias de las personas con discapacidad de alguna manera?
- ¿qué aspectos educativos incorporan?
- ¿incorporan aspectos sociales o sanitarios?
- ¿Considera que este es un programa inclusivo? ¿Por qué?

En la temática de educación y discapacidad ¿qué recomendaciones generales haría?

##### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO**

- ¿Por qué participás en esta estrategia?
- ¿Qué te solicitaron para ingresar?
- ¿Cómo te postulaste?
- ¿Quiénes seleccionaron a las personas que ingresan?
- ¿hay compañeros que han desertado de la estrategia?
- ¿qué evaluación tenés de esta estrategia?
- Cuando empezaste acá, ¿tenías metas?
- ¿fueron consideradas tus metas?
- ¿qué logros has tenido durante el tiempo de la estrategia?
- ¿Tus metas personales están relacionadas con los alcances de la estrategia?

### **OBSERVACIONES**

### **Anexo 3. Lista de criterios a revisar en cada estrategia**

Los criterios sobre la información a ser recabada sobre cada una de las estrategias socioeducativas existentes para las personas con discapacidad en Uruguay se dividió en dos: a) información sobre la estrategia propiamente dicha y b) información sobre la población objetivo de la misma. A saber:

#### **SOBRE LA ESTRATEGIA:**

Nombre

Organismo responsable

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores)

Aliados

Creación (año, institución y cualquier particularidad)

Normativa asociada en caso de existir

Objetivos

Tipo de educación (formal, no formal)

Nivel educativo

Temporalidad (transitorios o permanentes)

Fundamentación (Especificidades a ser abordadas)

**Descripción de la estrategia** (metodología de trabajo, qué actividades realizan, quiénes participan, participa la familia, con qué infraestructura cuentan, etc). Aspectos educativos, sociales, sanitarios, etc. *(Con relación a la lectura de trayectoria personal)*

**Aspectos específicos que contribuyan a garantizar la continuidad educativa** (otros aspectos no únicamente lo educativo específicamente: acceso, barreras del entorno y barreras actitudinales)

Alcance territorial

Costos (becas, convenios, descuentos, etc)

Presupuesto asignado

Cobertura

Aprendizajes y desafíos

La estrategia ha tenido alguna evaluación (en caso positivo solicitar documentación al respecto)

Recomendaciones

#### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO:**

Definición Población objetivo (a quién está dirigido)

Criterios de acceso

Postulación y selección de participantes

Adhesión a la propuesta

Razones de permanencia y deserción

**Lectura de la trayectoria personal** *(Con relación a la descripción de la estrategia)*

Logros y metas



## Anexo 4. Lista de personas entrevistadas

### Lista de entrevistas realizadas

Primera etapa: informantes calificados

Persona entrevistada	Cargo Nombre de la institución	Fecha y lugar de realización de la entrevista	Pauta aplicada
Jorge Méndez	Asistente Técnico de Dirección MEC. Coordinador de Comisión de continuidad educativa.	6 de Octubre, Montevideo	1
Adriana Cristóforo	Directora de Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo (UPIDE).	11 de Octubre, UPIDE, Montevideo	1
Javier Gonzalez	Representante de la Dirección sectorial de educación de adultos	5 de Octubre, ANEP, Montevideo	1
Eduardo Sivori	Representante del Instituto nacional de empleo y formación profesional (INEFOP)	11 de Octubre, INEFOP, Montevideo	1
Heber da Cunha	Representante del Ministerio de Desarrollo Social	14 de Octubre, PRONADIS, Montevideo	1
Gabriela Garibaldi	Coordinadora del Departamento Integral del Estudiante (DIE) de CES	20 de Octubre, Montevideo	1
Tania Aguerrebere	Sección Accesibilidad para la inclusión - Intendencia Montevideo	21 de octubre, IM, Montevideo	1
Graciela Rodriguez	Centro Nacional de Discapacidad (CANDI), Ministerio del Interior	24 de octubre, CANDI, Montevideo	1
María Eugenia Rodino	Centro Nacional de Discapacidad (CANDI), Ministerio del Interior	28 de octubre, CANDI, Montevideo	1
Andrea Yambei	Técnica departamento de educación, PRONADIS	5 de Octubre, PRONADIS, Montevideo	1
Natalia Pérez	Asistente Presidencia del Directorio, SALUD (ASSE)	6 de Octubre, ASSE, Montevideo	1
Mónica Grosso	Coordinadora Técnica del Componente Educativo de Jóvenes en Red, Instituto nacional de la Juventud (INJU)	31 de octubre, INJU, Montevideo	1
Andrés Pérez	Federación de Autismo Subcomisión de Educación	7 de noviembre, FAU, Montevideo	1
Mercedes Viola	Grupo de Trabajo de Educación Inclusiva de CAINFO	27 de octubre, Montevideo	1
Soledad Diaz	Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) San José	15 de octubre, San José	
Cecilia Cortalezi	Comisión Honoraria para la discapacidad, San José	15 de octubre, San José	

### Lista de entrevistas realizadas

Segunda etapa: instituciones

Persona entrevistada / cargo	Nombre de la institución	Fecha y lugar de realización de la entrevista	Pauta aplicada
Valentina Gómez	Grupo de Trabajo de Educación Inclusiva, GTEI, CAINFO.	18 de Noviembre	2
Vannina Araujo	Técnica en Orientación Educativo Laboral del Departamento de Orientación Educativo Laboral del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP)	17 de Noviembre, INEFOP, Montevideo	2
Zunilda Rosalba Suárez	UTU FIGARI	8 de Noviembre, Montevideo	2
Graciela Alisedo. (Asesora Académica y Lingüista) Luis Morales. (Director de la carrera de Intérpretes. Licenciado en letras.)	Centro de Investigaciones sobre Lengua de Señas del Uruguay (CINDE)	10 noviembre, Montevideo	2
Jesshie Toledo	RED MANDELA	1 de diciembre, entrevista autoadministrada, Montevideo.	2
Sylvia Carro de Román (Directora general) Rossina Baldi (Directora del departamento de Inglés)	Colegio CENI	10 de Noviembre, entrevista telefónica a Colonia de Sacramento	2
Dir. Teresa Amaral	Liceo 32	15 de Noviembre, Montevideo	2
Carol Viera. Stella Ledesma.	Centro de Desarrollo Económico Local (CEDEL) Carrasco	8 de Noviembre, CEDEL CARRASCO, Montevideo	2
Cecilia Sanders (Dirección) Valentina Zapata (Maestra) Río Cabrera (Psicomotricista) Andrés Musto (Psicólogo)	CAIF Padre Víctor	8 de Noviembre, CAIF, Montevideo	2
Pablo Cayola	Director Académico, Instituto Santa Elena	7 de Noviembre, Montevideo	2
Sonia Novo	Directora del Liceo Fraile Muerto	15 de Noviembre, entrevista telefónica a Fraile Muerto	2
Juan Morales	Director de Primera del Colegio y Liceo Latinoamericano	01 de diciembre, Montevideo	2
Psic, Eliana Cortinas	Escuela del parque	22 de Noviembre, Montevideo	2
Andrés Pérez	Federación de Autismo del Uruguay	7 de Noviembre, Montevideo	2
Fabiana Cabrera	Centro AMPAU Florecer	17 de Noviembre, San José	2
Coord. Viviana Linale	Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO)		2
Dir, María Marta Rodríguez	Colegio Jesús Isaso	Cerro Norte, Montevideo	2
Alejandro Fontana	Colegio Palloti	Montevideo	2
Andrea Blanco	Centro de Educación Integral al Discapacitado (CEIDI), Asociación Civil Nuestro Tiempo	Montevideo	2

### Lista de entrevistas realizadas

Tercera etapa: usuarios y sus familiares

Persona entrevistada	Nombre de la institución a la que pertenece	Fecha y lugar de realización de la entrevista	Pauta aplicada
Juliana Nuñez	CEDEL Carrasco	8 de Noviembre, Montevideo	3
Cristian Dupazzo	Consejo de Capacitación Profesional (COCAP)	29 de Noviembre, Montevideo	3
Nicolás	Liceo 32	22 de Noviembre, Montevideo	3
Ignacio	Liceo 32	22 de Noviembre, Montevideo	3

**Lista de entrevistas NO realizadas**

Estas entrevistas fueron solicitadas reiteradamente pero no fue posible concretarlas

Persona solicitada	Nombre de la institución a la que pertenece	Contacto establecido
Martha Viera	Representante del Consejo de Educación Secundaria, ANEP	Se envió mail el día 13 de octubre solicitando entrevista. No hubo respuesta. Se reenvió mail el día 21 de octubre. Tampoco hubo respuesta.
Mariana Laufer	Representante del Consejo de Educación Técnico Profesional, ANEP	Se envió mail el día 13 de octubre solicitando entrevista. No hubo respuesta. Se establece contacto telefónico el 25 de octubre donde se solicita entrevista que es denegada. El 30 de noviembre la coordinadora del proyecto envía un nuevo mail del que no se obtiene respuesta.
Carmen Castellanos	Inspectora Nacional de Educación Especial, CEIP	Fue contactada telefónicamente tres veces por el equipo de investigación durante el mes de octubre. Se dejaron mensajes de voz y no hubo respuesta. Asimismo se le envió un mail el 3 de octubre solicitando una entrevista. No hubo respuesta.
Virginia Berderece	Directora de Planeamiento Educativo, UTU	Se envió mail a inicios de octubre solicitándole una entrevista. E obtiene una respuesta positiva y no es posible concretarla por horarios de la entrevistadora.
Sharon Musselli	Representante del Consejo de Formación y Educación	Se le enviaron varias solicitudes de entrevista durante el mes de octubre a su mail institucional pero las mismas rebotaron no recibiendo respuesta.
Sandra Mata	Liceo 22	Se envía solicitud de entrevista a la institución el 17 de octubre. No hubo respuesta. Se establece contacto telefónico con la institución y se dejan datos de contacto. No hay respuesta. Se vuelve a llamar el 25 de octubre se constata que la directora tiene todos los datos de contacto. No hubo respuesta.
	Escuela técnica Paso de la Arena	Se envía mail solicitando entrevista el 17 de octubre. No hubo respuesta. Se establece contacto telefónico el 21 de octubre. Se coordina una entrevista con la psicóloga y el director de la institución para el primero de noviembre a las 11 hs que se debe suspender por alerta meteorológica. Se reagenda para el 17 de noviembre y se suspende por razones de salud de la persona a entrevistar. No se logra concretar otra fecha.
María Marta Rodríguez	Jesús Isaso	Se envía mail solicitando entrevista el 4 de noviembre. Se establece contacto telefónico el 30 de noviembre y se reenvía mail a la directora. No hubo respuesta.
Alejandro Fontana	Colegio Pallotti	Se establece contacto telefónico el 30 de octubre. Se envía una solicitud de entrevista por mail al director. No se obtiene respuesta.
Andrea Blanco	Centro Educación Integral	Se envían dos mails solicitando la entrevista (4 y 30 de noviembre). No hubo respuesta.

Anexo 5. Resolución CODICEN, Acta N.72, 8 de noviembre de 2016



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA  
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo, 08 NOV. 2016

ACTA. Nº 12  
RESOL. Nº 1  
EXP. 2016-25-1-006591  
Smj

**VISTO:** La propuesta de firma del memorándum de entendimiento entre la Administración Nacional de Educación Pública y la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura;

**RESULTANDO:** Que el objeto del memorándum es la implementación del proyecto "Avances en la atención educativa de personas con discapacidad", cuyo objetivo es elaborar un perfil diagnóstico de los programas, proyectos y estrategias de atención educativa existentes en Uruguay para la población con discapacidad, principalmente las propuestas que habiliten el acceso, la continuidad y la articulación entre tramos educativos;

**CONSIDERANDO:** I) Que el Área de Cooperación entiende que el objetivo del proyecto tiene especial relevancia con los compromisos internacionales que nuestro país ha contraído en relación con los derechos de las personas con discapacidad;

II) Que la Sección Poderes y Contratos informa que el texto del memorándum (fs. 1 a 4) y el anexo (fs. 11 a 18), desde el punto de vista jurídico no merecen observaciones y no implican erogación para la Administración Nacional de Educación Pública;

III) Que la Asesoría Letrada eleva las actuaciones;

**ATENTO:** A lo expuesto;

**EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA; Resuelve:**

1) Autorizar la suscripción del memorándum de entendimiento y el anexo entre la Administración Nacional de Educación Pública y la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

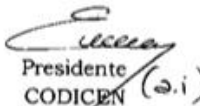
2) Aprobar el texto del memorándum que luce de fs. 1 a 4 y el anexo de fs. 11 a 18 y que se consideran parte de la presente resolución.

3) Establecer que la comparecencia para la firma del memorándum estará integrada por el Presidente del Consejo Directivo Central Prof. Wilson Netto y la Secretaria General Dra. Maria Beatriz Dos Santos Yamgotchian, en nombre y representación de la Administración Nacional de Educación Pública, constituyendo domicilio en Avenida Libertador 1409, tercer piso.

4) Encomendar a la Unidad Letrada (Sección Poderes y Contratos) las acciones para la firma de la documentación respectiva.

Comuníquese a la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura y al Área de Cooperación. Cumplido, pase a la Asesoría Letrada a los efectos que correspondan.

  
Dra. Ma. Beatriz DOS SANTOS YAMGOTCHIAN  
SECRETARIA GENERAL  
ANEP - CODICEN

  
Presidente  
CODICEN (s.i.)  
Mtra. Maria Elizabeth Ivaili  
Consejera  
ANEP - CODICEN

## Anexo 6. Fichas de características de las estrategias relevadas

<b>1. Asociación Maragata de Padres de Autistas (AMPAU) – Florecer</b> <b>Ficha realizada por: Andrea Romero</b>
<b>SOBRE LA ESTRATEGIA</b>
Persona de contacto: Docente y terapeuta Fabiana Cabrera.
Organismo responsable: Asociación Civil AMPAU - Florecer
Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): No aplica.
Aliados: Cuentan con un convenio con el INAU y están tramitando un convenio con BPS.
Creación: En 2001 se comienza a trabajar con habilitación y personería jurídica.
Normativa asociada: Se rigen por la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad.
Objetivos: Atender a niños y adolescentes con TEA desde una acción terapéutica y educativa.
Estrategia de educación no Formal con acompañamiento de inserción en el sistema formal.
Nivel educativo: No se pide nivel educativo.
Temporalidad programas transitorios.
Fundamentación: Se trabaja desde la primera infancia, ingresan con diagnóstico, en principio desde una estrategia lúdica, incorporando aspectos sociales a desarrollar y modos de comunicación. También se realiza formación a docentes en las escuelas, brindando herramientas de trabajo con los chicos con TEA.
Nivel de inclusión de acuerdo con la visión de la propia institución: Bueno. A no ser en algunas situaciones de discapacidad severa donde se intenta buscar inserción en escuelas comunes con acompañante terapéutico. Siempre hay personas en lista de espera.
Descripción de la estrategia: Se trabaja con una estrategia neuro-cognitivo-conductual con programas personalizados, focalizando potencialidades y abordando necesidades del chico/a y sus familias. Se realizan talleres con padres para que continúen las acciones en casa. Se proponen actividades compartidas con algunos niños que pueden trabajar juntos por ejemplo un taller de murga.
Continuidad educativa: Cuesta lograr continuidad educativa. En primaria se hace acompañamiento, luego cuesta ingresar al sistema de secundaria.
Alcance territorial: Actualmente vienen niños y adolescentes de diversos puntos del departamento y otros departamentos, Santa Lucía, Canelones, Tarariras, Dolores, de Durazno.
Costos: La asistencia al Centro educativo es gratuita.
Presupuesto asignado: No se expresa.
Cobertura: Niños y adolescentes en la órbita del INAU, y adultos particulares.
Aprendizajes y desafíos: Conocer otras formas de aprendizajes. Mejorar y seguir formándonos y formando más personas.
Evaluaciones: No hay evaluaciones disponibles. Sí se evalúan internamente los procesos institucionales y los alcances que ello tiene sobre los niños.
<b>SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA</b>
Población objetivo: Personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA).
Criterios de acceso: Los niños deben llegar con un diagnóstico para poder ingresar a partir de eso se elabora un programa de trabajo.
Selección de participantes: Entrevistas con las familias y con el chico.
Adhesión a la propuesta: La adhesión a la propuesta es buena. Hay mucha demanda para el ingreso con chicos en lista de espera.
Razones de permanencia y deserción: La permanencia es muy alta. Las razones para la deserción están directamente vinculadas a las dificultades de acceso, por la distancia y los costos de transporte y la falta de disponibilidad de tiempo de las familias que vienen de otros departamentos.
Logros y metas: Tener mayor alcance y más herramientas en formación.

## 2. CAIF Padre Víctor Primera Infancia, Red de Primera Infancia del Municipio D

Ficha realizada por: Paula Gauna

### SOBRE LA ESTRATEGIA

Persona de contacto: Cecilia Sanders (Dirección) Valentina Zapata (Maestra) Río Cabrera (Psicomotricista) y Andrés Musto (Psicólogo)

Dirección: Sorata 4338

Correo Electrónico: caifpadrevictor@gmail.com

Tel.: 098061691 y 22117133

Organismo responsable: Asociación Civil Hermanos Misericordistas del Uruguay

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): Estado, Sociedad Civil e Intendencias. MEC, CEIP, ANEP e INAU. La estrategia de Inclusión que lleva a cabo el CAIF es apoyada por la RED de primera infancia del Municipio D.

Aliados: Liceo Padre Víctor

Creación: El plan CAIF existe desde el año 1988. La estrategia comenzó en 2011 a partir del primer encuentro de Primera Infancia del Municipio D. Se apostó por profundizar una línea de trabajo colectivo que se sostuvo durante años con reuniones mensuales y quincenales a instancias de las áreas sociales de los CCZ 10 y 11 del Municipio D que convocan a referentes educativos, institucionales, vecinas y vecinos a un espacio de reflexión y construcción de acciones que redunden en fortalecer las capacidades de quienes intervienen y trabajan directamente con niñas y niños de 0 a 3 años en los diferentes barrios del Municipio.

Normativa asociada: Basan su trabajo en el Enfoque de Derechos Humanos.

Objetivos: El objetivo de la organización es equiparar oportunidades desde la educación inicial sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo. Basados en la necesidad de tomar en nuestros centros educativos algunas medidas de "discriminación positiva" y darle a cada niño lo que necesita.

Estrategia de educación no formal.

Nivel educativo: el nuevo marco curricular por competencias brinda nuevas pistas para pensar la educación en Primera Infancia donde se pone en el centro al niño y cómo el niño aprende en su contexto.

Temporalidad: Transitorio.

Fundamentación: La Primera Infancia es una etapa fundamental en la vida donde las experiencias y el afecto que se le proporciona a los niños en este período se conforman en aspectos fundantes para el desarrollo. El CAIF se orienta con la hipótesis de que quienes trabajan con niños muchas veces pasan a ocupar la función materna de cuidado, protección y afecto.

Nivel de inclusión de acuerdo con la visión de la propia institución: Son pocas las experiencias de inclusión pero el CAIF se prepara para un número mayor de incorporaciones. Caif Padre Víctor está en la planificación de la adecuación edilicia.

Descripción de la estrategia: El trabajo con los casos de inclusión ha sido fundamentalmente con niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje; en estos casos se trabaja con la familia. Debido a las edades de los niños, siempre existe un trabajo intenso con la familia. Se apunta a la confianza de la familia y el CAIF. El CAIF cuenta con un equipo técnico muy completo trabajando en el día a día con ellos y conociendo a cabalidad la situación de cada niño. Se realizan reuniones de equipo mensuales. También se cuenta con el educador volante. Incipientemente se están sistematizando las experiencias: donde se resalta la construcción del vínculo de confianza, el reconocimiento del niño como un ser autónomo (siempre nombrarlo), donde la construcción de un vínculo educativo surge en las posibilidades de contacto y de juego para los niños, las miradas, los gestos, la contención, la disponibilidad y los espacios físicos generados con esta interacción.

Continuidad educativa: El CAIF busca contribuir a la escolarización. Dentro del CAIF el pasaje de año a año es solamente cronológico, pocas veces no se pasa de año a un niño (esto se da en casos de mucha dificultad) pero el problema es enfrentar la primaria. Junto a la Red del Municipio D es que se van armando acuerdos y apoyos para la continuidad educativa en el lugar más adecuado para cada caso.

Alcance territorial: Si bien el alcance es el límite hasta Chimborazo, Avenidas San Martín y Propios, sucede que vienen niños que les correspondería otro CAIF pero que igualmente se anotan en Padre Víctor.

Costos: La asistencia al Centro educativo es gratuita.

Presupuesto asignado: Proveniente de MIDES, INAU

Cobertura: Niños de 0 a 4 años. Experiencias Oportunas hasta 2 años e Inicial de 2 a 3 años.

Aprendizajes y desafíos: Pensar la inclusión de un niño moviliza al equipo a dar cuenta de cada uno de los niños que asisten al CAIF en su singularidad y sus potencialidades, conocerlo en sus habilidades y en sus dificultades. La inclusión en este caso es crear un espacio para que cada niño lo pueda investir y habitar.

Evaluaciones: Hay evaluaciones disponibles que fueron sistematizadas y presentadas como experiencia en 2016 en La mesa debate "Desafíos de la inclusión en la Primera Infancia" sobre la inclusión educativa de niñas y niños organizada por la Red de Primera Infancia del Municipio D.

**SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: se basan en ayudar a los más desfavorecidos. Todo niño dentro del límite de edad.

Criterios de acceso: Edad dentro del rango exigido

Selección de participantes: Se postulan familias con hijos en situación considerada de Riesgo. Es por esto que si bien se priorizan aquellas familias en situación de vulnerabilidad social, se considera riesgo no solamente esto, sino problemas de consumo por ejemplo y demás factores.

Adhesión a la propuesta: Es buena con dificultades intelectuales y emocionales, aún faltan adaptaciones para lo motriz que hacen que no se trabaje aún con esta población.

Razones de permanencia y deserción: La permanencia se debe a tratar a los sujetos como tales y no desde el estigma.

Logros y metas: Poder presentar la experiencia en la RED del Municipio y con la Comisión de Continuidad Educativa. El logro de la primer inclusión aspira a seguir incluyendo. El trabajar con el Municipio y la comunidad es un logro para la institución.



### 3. Centro de Desarrollo Económico Local (CEDEL)

Ficha realizada por: Paula Gauna

#### SOBRE LA ESTRATEGIA

Personas de contacto: Stella Ledesma y Carol Viera

Tel.: 2600 8630 ó 2600 7004

Correo Electrónico: [as.cedelcn@gmail.com](mailto:as.cedelcn@gmail.com)

Dirección: Benito Cuñarro esq. Av. Bolivia s/n - Parque Rivera

Organismo responsable: Cedel Carrasco y Departamento de Desarrollo Económico e Integración Regional de la Intendencia de Montevideo.

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): IMM y UTU

Aliados: CETP-UTU, MEC, MIDES, MUNICIPIO E, Centros Comunales Zonales, RAP-ASSE y ONGs.

Creación: Año 2007

Normativa asociada: Inicialmente fue creado por un convenio URY/B7-310/96/103 de la Intendencia de Montevideo con la Unión Europea, para la creación de un centro de Desarrollo Económico Local en Carrasco Norte (CEDEL) por medio del Programa de Apoyo a los sectores sociales más necesitados de la periferia urbana de Montevideo (PAPPUM). Local inaugurado el 9 de junio del 2005.

Objetivo: Contribuir a mejorar la situación socioeconómica y la calidad de vida de las poblaciones excluidas y en situación de pobreza y precariedad, estableciendo condiciones de vida socialmente no discriminatorias, con equidad de género, respetuosas de la cultura local, sustentables y sostenibles para su desarrollo personal y social, y para su inserción profesional.

Buscando facilitar la inserción laboral/profesional, mejorando la formación básica y capacitación profesional de la población más vulnerable.

Estrategia de educación formal y no formal: Las capacitaciones que se llevan adelante en este centro pertenecen a la educación formal, CETP-UTU.

También se dictan diferentes cursos pertenecientes a la educación no formal.

Nivel educativo: Corresponde a capacitaciones para el trabajo basado en la formación de competencias.

Temporalidad (si son programas transitorios o permanentes) Transitorio para el usuario en cada capacitación pero puede realizar varias capacitaciones una vez finalizada una.

Fundamentación: Se basa en el entendido de que se deben dar respuestas a siguientes problemáticas sociales: La precariedad laboral, la desocupación, desvinculación del sistema educativo, demandas sociales, de salud, adicciones, embarazo adolescente y de la comunidad.

Nivel de inclusión: De acuerdo con la visión de la propia institución: Bueno.

Descripción de la estrategia: La estrategia para el trabajo con personas con discapacidad es la misma que para la inclusión de cualquier otra persona. Al considerar a las personas con discapacidad como personas en situación de vulnerabilidad social, se sigue el mismo criterio, se le exige los mismos requisitos y se ve caso a caso las redes y apoyos con la que cuenta la persona. CEDEL trabaja de forma constante mediante entrevistas de seguimiento. Caso a caso se han realizado adaptaciones (cambio de técnicas de aprendizaje y práctica de las habilidades; exámenes orales cuando no hay dominio de la lectoescritura; entre otras) Las capacitaciones técnicas específicas son: Brushing y Peinado, Jardinería, Carpintería, Electrotecnia, Joyería, cursos de Computación inicial. Talleres de Candombe, Yoga, Percusión, Tai-Chi e Higiene de columna, Telar, Huertas comunitarias, Video Comunitario, Karate y Cursos de Agricultura en Áreas reducidas. También cuenta con una Usina Cultural. La currícula de las capacitaciones esta formulada por los programas establecidos por UTU. Aspectos Educativos transversales: Se incorporan talleres de apoyatura vinculados con contenidos transversales a lo específicamente técnico, esto refiere a talleres de género, violencia, salud sexual y reproductiva, adicciones, quemados, entre otros. Por otra parte el CEDEL apoya a diferentes emprendimientos en la formalización, comercialización y en algunos casos se brindan espacios para la producción. En el mismo CEDEL se organizan ferias de venta de productos realizados por los emprendedores. Es de destacar que el equipo técnico está compuesto por la coordinadora de Cedel Carrasco, administrativos, área de logística y materiales, comunicaciones, audiovisuales área social y cultural. Este equipo se organiza mediante una planificación anual de capacitaciones y emprendimientos, además de coordinaciones con el equipo de trabajo de CEDEL, coordinación con UTU, Escuela técnica Malvín Norte y demás instituciones. Infraestructura: El Cedel cuenta con un salón de eventos, parrillero, cocina, comedor, vestuarios, baños y ascensor inclusivos, áreas y salones para talleres de capacitación y servicios dirigidos a pequeñas y medianas empresas, biblioteca, sala de informática, Usina Cultural. Vivero, Cafetería y el depósito de talleres.

Continuidad educativa: Es parte del objetivo del programa. En la formación para el trabajo se busca motivar y que funcione como un puente a la continuidad educativa. Al igual que con los demás participantes se pretende que el joven con discapacidad pueda visualizar que puede capacitarse, puede trabajar y seguir estudiando. Se toma como una estrategia. Puente de inclusión a otros espacios y programas (como puede ser la Formación Básica Profesional (FBP) de UTU, Liceos, Ciclo Básico, Ciclo Básico Tecnológico, Centro de Capacitación de Producción (CECAP). Dentro de

las barreras multicausales que se encuentran para concretar la continuidad educativa, se cuenta la falta de información, las dificultades económicas, los problemas asociados al embarazo adolescente, los problemas de cuidados (responsables de los hermanos pequeños), trabajo infantil, adicciones, entre otros.

Alcance territorial: Dejó de estar delimitada a Carrasco Norte ampliándose a la zona metropolitana y Departamento de San José.

Costos: sin datos

Presupuesto asignado: sin datos

Cobertura: sin datos

Aprendizajes y desafíos: Un desafío es la sensibilidad o formación docente. Falta en muchos docentes un cambio de mirada, una adaptación a la forma de dar el contenido curricular. Depende de las voluntades de cada uno. Dentro de los aspectos que no salieron bien se destaca que no se ha dado un equilibrio entre la demanda educativa y la oferta en formación con la que se cuenta. Se sugiere que deben existir mayores horas de capacitación, más oferta de talleres y acompañamiento psicológico.

Evaluaciones: Se evalúa anualmente desde la institución y por parte de cada uno de los profesores y emprendimientos. Existe una sistematización anual.

### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: Personas en situación de vulnerabilidad social, se considera a las personas con discapacidad en esta situación. Personas en situación de precariedad laboral, la desocupación, desvinculación del sistema educativo, demandas sociales, de salud, adicciones, embarazo adolescente, de la comunidad. Dentro del entendido de que se atiende a todas las personas que están en situación de vulnerabilidad y entendiendo que la discapacidad es parte de la misma, se atiende e intenta abordar a todas las personas en situación de discapacidad que demanden capacitación en el centro. Al igual que los otros ingresos, se evalúa con cada una, la pertinencia de su participación en la estrategia.

Criterios de acceso: Tener 15 años cumplidos y educación primaria completa. Al igual que los otros ingresos, se evalúa con cada una, la pertinencia de la participación de personas con discapacidad en la estrategia.

Selección de participantes: A través de entrevista.

Adhesión a la propuesta: En el año 2016 hubo 750 inscritos. Atiende a la mayor parte de la población demandante

Razones de permanencia y deserción: La permanencia se da debido a la falta de lugares de inclusión. La deserción de la propuesta se debe a la situación general de vulnerabilidad y/o a la falta de seguimiento de las redes del joven.

Logros y metas: Con personas con discapacidad los mayores logros han sido el poder sostener las capacitaciones y en muchos casos poder pasar a la Formación Básica profesional (FPB) de UTU o quedar trabajando. Toda las actividades realizadas han permitido generar y afianzar con diferentes instituciones vínculos que nos facilitan ejecutar la propuesta.

#### 4. Centro de Investigación y Desarrollo de la Persona Sorda (CINDE)

Ficha realizada por: Paula Gauna

##### **SOBRE LA ESTRATEGIA**

Persona de contacto: Graciela Alisedo. Directora Académica (Linguista) de la Institución. Luis Morales (Licenciado en letras). Director de la Carrera de Intérpretes.

Organismo responsable: CINDE (Centro de Investigación y Desarrollo para la Persona Sorda)

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU), Liceos en Montevideo y Maldonado. ASUR Asociación de Sordos de Uruguay.

Aliados: Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU). Liceo 32 e IAVA. CTP-UTU. ASUR

Creación: CINDE se creó en 1991 con la primera actividad que fue la solicitud de confección de un Diccionario y la formación de intérpretes en un período de tres años. En el 2000 se amplía la carrera, de 3 a 5 años y se exige bachillerato completo. En 2012 por convenio con Mides, ASSE y la IMM, se crea la primera Unidad de Atención a la Salud de Personas Sordas con CINDE como la unidad ejecutora. En 2015, el Consejo Consultivo de Educación Terciaria Privada, del Área de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura aprueba el reconocimiento de nivel terciario de la carrera de Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya / Español con 2600 horas de formación.

Normativa asociada: Asociación Civil sin fines de lucro.

Objetivos: En 1990 se lleva a cabo, organizado por CINDE, un seminario internacional sobre el tema de la educación de las personas sordas y es a partir de allí que se fijan dos objetivos principales: 1) comenzar a enseñar la Lengua de Señas Uruguaya y crear un Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya/Español. Los cursos de Lengua de Señas Uruguaya comenzaron ese mismo año, junto con la formación de Intérpretes profesionales. Las tareas vinculadas con el Diccionario demandaron 15 años de trabajo. En ese tramo el Liceo 32 solicitó apoyo para el proyecto de inclusión de alumnos sordos. El apoyo a este proyecto implicó casi la dedicación total de CINDE y las reiteradas interrupciones del trabajo con el Diccionario. A ello se sumaron nuevos objetivos: la ampliación de la formación de intérpretes y la enseñanza de español a personas sordas. Respecto de la Carrera, se puede realizar la formación completa (5 años y tesis de grado) o una de 2 años exclusiva en Lengua de Señas. La formación en LSU (primeros dos años) es impartida por personas sordas como estrategia de inclusión laboral. Otro objetivo a futuro es constituirse en Instituto Universitario y que se reconozca la Carrera como licenciatura. Al día de hoy no es posible debido a que no todos los docentes sordos tienen Bachillerato terminado.

Estrategia de educación no formal. Se ha logrado que sea autorizada como carrera de nivel terciario.

Nivel educativo: Terciario.

Temporalidad (si son programas transitorios o permanentes) En el presente año se cumplen 27 períodos lectivos ininterrumpidos. Se llevan a cabo cursos de LSU en la sede y en varias localidades del interior del país, presenciales o por videoconferencia, así como en varios organismos del Estado para sus funcionarios. Los programas y planes de estudio son permanentes, con la temporalidad que obliga la actualización dinámica atendiendo a las lecciones aprendidas y a las mejores experiencias de otros institutos similares en otras partes del mundo.

Fundamentación: CINDE trabaja fundamentalmente en la formación en Lengua de Señas, investigación y trabajo sobre materiales que hagan más accesible el acceso a la cultura por parte de la persona sorda (como fue el diccionario, y el libro de idioma español para los estudiantes sordos, entre otros). En la formación en LSU se seleccionan docentes sordos que son formados en nuestra institución, en un curso de tres años de duración y con una carga horaria de 1.200 horas, para impartir las materias de Lengua de Señas, con la idea de que ellos pueden impartir con gran eficacia esta formación. CINDE trabaja además en el apoyo a las prácticas efectivas de "inclusión" en los centros educativos liceales como el 32 y el IAVA. Fundamentan la inclusión de los jóvenes en liceos pero afirman que deben estar en aulas aparte, posición que se fundamenta en que así se garantiza lo más cercano a la óptima enseñanza. Han probado la experiencia de inclusión en aula de oyentes y no ha funcionado, ya que lo que se prioriza es la lengua de oyente y el sordo tiene que "adaptarse" a esta situación. Además aumenta la dificultad el hecho de que los docentes no saben Lengua de Señas, en su mayoría, y tienen que recurrir siempre al intérprete, generando ruido (complejización del vínculo entre el docente oyente y el alumno sordo, rol inevitable del intérprete como *pantalla*) en la comunicación que entorpece el proceso de aprendizaje. Es por esto que el Liceo pretende que tengan aulas aparte con docentes que sepan lengua de señas y puedan trabajar las materias correspondientes. Consideran fundamental que exista el intérprete en algunos espacios que sí son compartidos como los recreativos, deportivos, etc., aunque lo óptimo sería que no exista intermediario y que los docentes de cada materia hablen la lengua del alumno (Lengua de Señas).

Nivel de inclusión de acuerdo con la visión de la propia institución: Excelente. Adhieren a la escuela especial para sordos.

Descripción de la estrategia: Formación: Carrera de intérpretes para oyentes. Formación en docencia de Lengua de Señas (LSU) para personas sordas, lo cual permite puedan alcanzar el estatus de profesores de LSU. Formación de Sordos para estudiar Idioma Español como segunda lengua Apoyo a la Asociación de Padres de Personas Sordas (APASU) en capacitaciones fundamentalmente. Apoyo a los liceos 32 e IAVA. Se brinda intérprete de lengua de señas a Estudiantes Universitarios Sordos a través del convenio con Bienestar Estudiantil. Se realizan actividades de

sensibilización, difusión e inclusión que implican vincularse mucho con el afuera en la capacitación en lengua de señas y garantizar la inclusión a través de los convenios (clases en APASU, capacitación para ANTEL, PRONADIS, Convenio con Bienestar Universitario para brindar intérpretes). También se trabaja en investigación, redacción, publicación y adaptación de materiales. Por ejemplo videos con temas científicos en lengua de señas. La lengua de señas no tiene la misma estructura que la lengua fónica o escrita de un oyente, se deben traducir muchas cosas y graficar otras. La contratación de docentes sordos para llevar adelante los cursos es también una estrategia en sí misma. La institución cuenta además con una Unidad de atención a la salud de Personas Sordas que funciona desde julio de 2012 en convenio con MIDES, ASSE y la Intendencia de Montevideo, y una Central de Servicios de Interpretación, que este año cumple su cuarto año de actividad. Recibe, coordina, ejecuta y supervisa servicios de interpretación a demanda. En 2016 se sirvieron poco más de 6.000 horas de interpretación.

Continuidad educativa: El convenio, firmado entre la UdelaR, Bienestar Universitario y CINDE, significó un logro importante para la comunidad sorda. Se valora mucho por parte de CINDE la mejora en inclusión que existe actualmente, por lo que las exigencias son mayores para las personas sordas. Hacen énfasis en la ayuda de la tecnología (redes sociales, etc). Adicionalmente, el convenio firmado con la Facultad de Ciencias Sociales en 2009 ha servido para ampliar el abordaje al área social y familiar.

Alcance territorial: Abierto a toda la población. Solamente CINDE y la UDELAR tienen formación terciaria de intérpretes en lengua de señas.

Costos: Al tratarse de una institución privada, Cinde debe cobrar por los cursos que dicta o los servicios que presta. Existen diversos convenios que buscan disminuir o incluso anular los costos. Existe un convenio con Bienestar Universitario de la Universidad de la República. Los intérpretes de lengua de señas uruguayas asisten a jóvenes sordos en diversas facultades a las que asisten luego de egresar de enseñanza secundaria. También existen convenios con MIDES, ASSE y la IMM para la ejecución de la Unidad de Atención a la Salud de Personas Sordas. Convenio con PRONADIS (se dicta un curso intensivo aplicado de comunicación en lengua de señas uruguayas para funcionarios públicos). Por contrato con empresas del Estado tales como Banco de Seguros del Estado, Administración Nacional de Correos, Antel y otras, se dictan cursos intensivos aplicados de comunicación en lengua de señas uruguayas para sus funcionarios. También por convenio con el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales; y con la Facultad de Psicología, se ofrecen cupos a sus estudiantes de terceros y cuartos años para realizar el curso básico de comunicación en lengua de señas uruguayas.

Presupuesto asignado: El presupuesto para el año 2017 prevé un nivel de ingresos y egresos cercano a los \$ 10.000.000

Cobertura: Cinde tiene alcance nacional.

Aprendizajes y desafíos: Se ha trabajado intensamente con los liceos: Liceo 32, IAVA, Liceo 8, Liceo 75 y Liceo de Maldonado. El Liceo 32 ofrece ciclo básico y la idea es coordinar para pasar directamente al IAVA. El desafío es poder mejorar este tramo ya que hay señas que se han inventado en el 32 que luego en el IAVA se pierden. Esta dificultad es parte del tránsito que suele tener la persona sorda al cambiar de ámbitos, a veces para cada ámbito hay diferentes señas, más allá de que existe un número infinito de señas comunes a todo el país, muchas de las cuales han sido consignadas en el Diccionario. El nuevo convenio, firmado entre la UdelaR, Bienestar Universitario y el Centro de Investigación y Desarrollo para la persona sorda (CINDE), significa un logro importante para la comunidad sorda uruguayas para quienes lo que está sucediendo en los Liceos 8 y 72 no es muy bueno ya que se los incluye en el aula. En el IAVA se probó esta estrategia y se resolvió clases separadas para oyentes y para sordos.

Evaluaciones: Hay evaluaciones disponibles: la publicación de buenas prácticas realizadas en el Liceo IAVA, sobre el diccionario bilingüe y la enseñanza del idioma español en lengua de señas.

### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: a) Personas oyentes para la realización de la carrera de intérpretes en CINDE; b) Personas sordas para la formación docente en LSU; c) Estudiantes de secundaria: liceo 32 e IAVA; d) Apoyo a la Asociación de Padres de Personas Sordas (APASU); e) Estudiantes universitarios a través del convenio con Bienestar Estudiantil brindando intérpretes; f) Sordos para estudiar Idioma Español como segunda lengua; g) Funcionarios de PRONADIS, ANTEL, APASU, entre otros.

Criterios de acceso: Para la carrera de intérpretes: bachillerato completo y ser oyente. Para la enseñanza de Lengua de Señas Uruguayas debe tener bachillerato aprobado, y debe ser sordo (esta condición tiene como objetivo preservar lugares de trabajo para las personas sordas). Para las clases de español para sordos como segunda lengua (como tarea de extensión) también evidentemente deben ser sordos.

Selección de participantes: ante cada inicio de año lectivo se realiza un llamado abierto a inscripciones, no existiendo hasta el presente un mecanismo de selección que la institución aplique para aceptar o rechazar a un potencial estudiante, salvo por los requisitos antes mencionados.

Adhesión a la propuesta: Muy buena. En 2016 Cinde dio clases a 65 grupos integrados por 1.225 estudiantes en todo el país.

Razones de permanencia y deserción: hay gran adhesión por la antigüedad y experiencia de la propuesta, la trayectoria y la adhesión de las personas sordas.

Logros y metas: Diccionario Bilingüe. Publicaciones adaptadas. Publicaciones académicas relacionadas con las materias de la Carrera.. Enseñanza del Español para personas sordas (publicación completa para esta materia). Se esperan elaboraciones para todas las materias. Convenios varios realizados que permiten la mayor accesibilidad de jóvenes a centros de estudio. Resolución de MEC en que la carrera de intérpretes sea una licenciatura.

## 5. Centro de Recursos para alumnos ciegos y con baja visión (CER)

Ficha realizada por: Andrea Romero

### SOBRE LA ESTRATEGIA

Persona de contacto: Coordinadora Beatriz Santiago.

Organismo responsable: Consejo de Educación Secundaria (CES).

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): Fundación Once para América Latina (FOAL); Organización Nacional de ciegos de España (ONCE); Inversión en equipamiento y capacitaciones para el centro, Curso de referentes regionales.

Aliados: No hay.

Creación: 2008.

Normativa asociada: Ley de Discapacidad 18.651, Ley de Educación 16.437, art. 8 y la Convención de los derechos a personas con Discapacidad.

Objetivos: El principal objetivo es la inclusión educativa de todas las PcD visual que se encuentren en condiciones de querer hacerlo.

Estrategia de Educación formal.

Nivel educativo: Secundaria.

Temporalidad: Transitorio.

Fundamentación: Inclusión en el aula, acompañando el tránsito y la continuidad educativa a las personas con discapacidad visual.

Nivel de inclusión: Es bueno. No tenemos porcentajes, este año egresan seis alumnos. El año pasado egresaron veintinueve en todo el país.

Descripción de la estrategia: Trabajamos en lo que denominamos Áreas de Trabajo como son, producción de materiales accesibles, prácticas educativas de autonomía, referentes en matemáticas, inglés y educación sexual con educadoras y psicólogas. También se realizan talleres, campeonato de ping pong, muestras artísticas. Es un Centro de puertas abiertas.

Continuidad educativa: Como forma de garantizar la continuidad educativa buscamos que estén acompañados en el proceso educativo secundario, brindar un apoyo que permita incluir, que sepan que tienen el material accesible.

Alcance territorial: Actualmente abarca a 250 alumnos en todo el país, que incluye liceos, UTU, y colegios privados a nivel secundaria.

Costos: No tiene costos.

Presupuesto asignado: No se especifica.

Cobertura: Desde 12 años hasta la adultez.

Aprendizajes y desafíos: Como aprendizaje, reconocer que se ha ampliado muchísimo, y el desafío es extendernos aún más y seguir creciendo con la incorporación de los Referentes Regionales. El mayor desafío es llegar a todos los jóvenes ciegos y con baja visión que todavía no tienen acceso a educación media.

Evaluaciones: No se han realizado evaluaciones en términos formales.

### SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA

Población objetivo: Está dirigido a todas las personas con discapacidad visual, incluyendo personas ciegas y con baja visión.

Criterios de acceso: El único criterio es haber finalizado primaria.

Selección de participantes: Se postulan estudiantes ciegos y con baja visión que tengan finalizado educación primaria.

Adhesión a la propuesta: Muy buena adhesión a la propuesta, incluso en el interior los propios alumnos y docentes solicitan apoyo desde el material accesible.

Razones de permanencia y deserción: La permanencia se da por el acompañamiento y seguimiento a los estudiantes, también por el asesoramiento al docente y la elaboración y adaptación de los materiales y todo el apoyo posible.

Logros y metas: El desarrollo de las máximas capacidades de los jóvenes brindándoles la posibilidad de continuar estudios superiores o insertarse en el mundo laboral.

## 6. Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO).

Ficha realizada por: Andrea Romero

### **SOBRE LA ESTRATEGIA**

Persona de contacto: Coordinadora Viviana Linale.

Organismo responsable: Consejo de Educación Secundaria (CES).

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): No hay.

Aliados: Convenios con Asociación de padres de sordos del Uruguay (APASU), Uruguay Educa, Escuela de Sordos. Actualmente desarrollan un proyecto "Crecemos Juntos", de formación en lengua de señas, con Facultad de Humanidades.

Creación: Setiembre de 2015.

Normativa asociada: Ley General de Educación 18.437 (art. 8 y 18), Ley 17.378 (art.1 que reconoce la lengua de señas uruguaya como lengua natural de las personas sordas), Ley 16.094 (art. 34 de integración de personas con discapacidad y personas sin discapacidad)

Objetivos: Crear recursos para estudiantes sordos. Dictar cursos de formación a docentes, funcionarios, familiares y a quienes estén interesados en todo el país. Orientar y acompañar.

Estrategia de Educación formal.

Nivel educativo: Secundaria.

Temporalidad: Transitorio.

Fundamentación: Sensibilizar a docentes. Promover la inclusión de la lengua de señas en centros educativos. Diseñar la reformulación educativa para personas sordas. Hacer seguimiento para lograr continuidad educativa. Dictar cursos y talleres.

Nivel de inclusión: Positivo y buscan tener mayor alcance.

Descripción de la estrategia: Se busca una estrategia didáctico-pedagógica ductil y modificable que permita elaborar propuestas y materiales que se adapten a las necesidades de la comunidad y cultura sorda.

Continuidad educativa: Este año se ha reformulado el plan de estudios con una propuesta innovadora para estudiantes sordos, que incluye tener como asignatura la lengua de señas.

Alcance territorial: Montevideo Liceo 32 y 35; y nueve liceos en el interior del país.

Costos: No tiene costos. Se brindan todos los materiales digitalizados de manera gratuita.

Presupuesto asignado: Responde al costo en horas docentes: tres coordinadoras (20 hs cada una); un intérprete (20 hs); dos intérpretes (10 hs cada una) y una docente sorda (20 hs).

Cobertura: Desde los 12 años o mas hasta la adultez.

Aprendizajes y desafíos: Como aprendizaje y desafío, tener en cuenta las necesidades de las personas sordas e hipoacúsicas y sus familias.

Evaluaciones: Existe una evaluación por cursos en la web ([www.cereso.org](http://www.cereso.org)) también por el monitor educativo del CES.

### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: Se dirigen a todas las personas sordas e hipoacúsicas, sus familias, docentes y funcionarios que estén interesados.

Criterios de acceso: Tener primaria completa.

Selección de participantes: Estudiantes sordos e hipoacúsicos que quieran cursar secundaria. Cursos y capacitaciones a familiares, docentes, etc.

Adhesión a la propuesta: Muy buena adhesión para el poco tiempo que venimos trabajando, ya que formalmente estamos desde marzo de 2016.

Razones de permanencia y deserción: Hasta el momento vemos buena permanencia ya que ellos empiezan a ver que cuentan con otras herramientas que antes no tenían y eso les abre muchas posibilidades.

Logros y metas: Como logros, poder completar el glosario de asignaturas, ya se han desarrollado dos glosarios de dos asignaturas. Está en marcha un proyecto con la IM: Liceo accesible y barrio accesible. Ya tenemos los derechos del proyecto de digitalización de los libros de Anzalone. Hemos comenzado la sensibilización en DDHH para funcionarios y docentes.

## 7. Centro de Educación Natural Integral (CENI)

Ficha realizada por: Paula Gauna

### SOBRE LA ESTRATEGIA

Persona de contacto: Sylvia Carro de Roman (Directora) Rossina Baldi (Directora de Inglés)

Correo Electrónico: ceni@ceni.edu.uy

Lugar: Colonia de Sacramento

Organismo responsable: Autónomo

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): No tiene otro actor involucrado en la estrategia

Aliados: sin datos

Creación: 1997

Normativa asociada: Colegio habilitado de acuerdo a la ordenanza 14 de Primaria.

Objetivos: El trabajo del Colegio toma como punto de partida la necesidad de incluir a toda la sociedad y no solo al niño o niña con discapacidad. Es parte de la educación de todas las niñas y niños el tener la mirada de tolerancia, convivencia y tiempos diferenciados.

Estrategia de educación primaria formal.

Nivel educativo: Primaria.

Temporalidad: Transitorio.

Fundamentación: La institución trabaja desde los conceptos de diferencia e individualidad. La inclusión es parte del proceso de enseñanza de todos.

Nivel de inclusión: bueno

Descripción de la estrategia: El método por excelencia utilizado por el colegio es el Método Natural en lectoescritura. Este método parte de una mirada donde el niño y su forma natural de aprendizaje es el centro, cada niño viene con sus experiencias y formas que le son naturales. Se ve si el pensamiento es global o analítico sintético para poder ir trazando la estrategia. El método se apoya mucho en el sonido y los fonemas de los grafemas. Las personas comienzan a leer y escribir fácilmente. En Montevideo este método ha sido implementado en más áreas como las matemáticas y las ciencias. EL CENI lo ha desarrollado solo en lectoescritura. En lo que respecta al equipo docente en el área inicial los maestros tienen un auxiliar docente que apoya en el aula; en primer año están los maestros titulares con dos docentes de apoyo y dos educadores para todos los primeros. Se acuerdan estrategias para cada alumno. Se realiza Adecuación Curricular y evaluaciones diferentes. Para la forma de trabajo, se siguen las pautas de los profesionales. Los niños con autismo están integrados al salón de clase y realizan los mismos trabajos que los demás en la medida que pueden. En algunos momentos tienen encuentros específicos para trabajar con la fonoaudióloga. El resto del grupo integra, ayuda. Hay personal técnico que viene de Argentina a trabajar en el Colegio, especialistas que se adecuan al Método Natural. El maestro habla con el resto para que sean partícipes activos de la inclusión. La dinámica que respeta este método propone que cada niño se compare consigo mismo y no con otros. También es importante trabajar con ellos sus limitantes en donde el mismo niño puede conversar con el docente su dificultad. Se desarrollan actividades de interés para el apoyo a la inclusión: una vez a la semana tienen música; dos veces por semana inglés; una vez a la semana educación física. Infraestructura: Cuentan con zonas accesibles, 10 salones en planta baja. Cuentan con rampas. 2 Locales a 15 cuadras de distancia. (Aunque el salón de inicial tiene un desnivel importante por la misma geografía del lugar). El terreno donde está construido el centro tiene un desnivel esto genera que haya muchas escaleras. Primaria, tiene mejor accesibilidad. A algunos niños los cargan para subirlos por la dificultad del desnivel. No han generado mayores adaptaciones para los niños con baja visión y ceguera porque hay pocos casos; en cambio sí han realizado adecuaciones para niños sordos, tales como audífonos o apoyo en el Implante coclear.

Continuidad educativa: El problema surge cuando pasan a secundaria y tienen que cambiar de institución porque CENI no tiene secundaria. Surgen nuevas responsabilidades, tienen que tener copia de los registros, de los diagnósticos, tienen que modificar una rutina que empezó cuando tenían 2 años y cambia de golpe.

Alcance territorial: Comprende la ciudad de Colonia, 15km a la redonda.

Costos: sin datos

Presupuesto asignado: sin datos

Cobertura: sin datos

Aprendizajes y desafíos: sin datos

Evaluaciones: sin datos

### SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA

Población objetivo: Atienden niños con trastorno en el lenguaje, parálisis en miembros inferiores, Síndrome Down, trastornos conductuales, TAE.

Criterios de acceso: sin datos

Selección de participantes: sin datos

Adhesión a la propuesta: Muy buena.



Razones de permanencia y deserción: sin datos

Logros y metas: sin datos

**8. Colegio Santa Elena**  
**Ficha realizada por: Paula Gauna**

**SOBRE LA ESTRATEGIA**

Persona de contacto: Pablo Cayota (Dirección).

Correos electrónicos: ejecutivo@santaelena.edu.uy, pablocayota@gmail.com, adrianamendez@santaelena.edu.uy.

Dirección: Av. Rivera 4212

Organismo responsable: Colegio Santa Elena

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): Sede en Malvín y Sede en Ciudad de la Costa

Aliados: sin datos

Creación: En 1885 la “Asociación de Enseñanza Católica para Niñas” funda en Ciudad Vieja el colegio. En 1932 comienzan a trabajar en él religiosas de la Congregación Carmelitas de la Caridad, recibiendo en 1962 el colegio en su propiedad. En 1988 se volvió laico. En 1993 se crea el Colegio Santa Elena con sede en Lagomar. Actualmente el colegio es laico.

En 1980 se comenzó a implementar la TP (Estrategia del Tiempo Personalizado).

Normativa asociada: Colegio Reglamentado como Educación Formal

Objetivos: El objetivo es la inclusión de personas con discapacidad se enmarca en el objetivo específico de la internalización de valores de la diversidad y la multiculturalidad.

Estrategia de educación formal.

Nivel educativo: Inicial (desde 18 meses) hasta secundaria completa.

Temporalidad: Transitorios.

Fundamentación: Esta estrategia apunta a la personalización (Estrategia de Tiempo Personalizado), concepto que entiende la inclusión en un sentido amplio siempre y cuando se garantice la educación de calidad. Es por esta razón que se prefiere hablar de personalización y no de inclusión, en el entendido que todas las personas tienen tiempos personalizados, no solamente las personas con discapacidad.

Nivel de inclusión de acuerdo con la visión de la propia institución: Bueno.

Descripción de la estrategia: Unas de las estrategias centrales es el Tiempo Personalizado (TP). Parte de la metodología de esta estrategia es el trabajo algunas horas en el aula y otras horas fuera de la misma con una maestra especializada. Esta concepción parte de la necesidad de estudiantes y docentes de mantener encuentros más personales que se adapten a cada niño. Se emplean estrategias didácticas específicas que atiendan en forma particular la dificultad. La metodología de trabajo entonces en relación a la inclusión de personas con discapacidad es compartir no solamente en el aula en lo que respecta al aprendizaje sino también a otros espacios extracurriculares (deportes, campamentos, encuentros familiares, entre otros). La metodología en relación al aprendizaje tiene que ver con las Adecuaciones Curriculares y los Tiempos Personales requeridos fuera del aula. Se utilizan dispositivos que colaboren con lo que ellos llaman Personalización. Se trabaja con maestros de apoyo, maestros especializados y acompañante terapéutico en aquellos casos que se requiera. Este último es contratado por la familia. En relación al aula, algunos están un tiempo en el aula integrados y otro tiempo con la maestra de apoyo (sale del salón). También se trabaja con Monitores (asignar compañeros de aula que apoyen al niño que lo requiera). Con relación a la existencia de un acompañante la decisión no la toma la familia sino la institución que evalúa la necesidad y marca las pautas de trabajo a ser trabajadas con el alumno así como la aceptación o no del acompañante sugerido por la familia. En lo que respecta a la infraestructura, el edificio de Malvín es más viejo y no es accesible para personas con dificultades motrices, sí pueden acceder a salones y baños de la planta baja. El edificio de Ciudad de la Costa tiene mayor accesibilidad. Para actividades externas se busca siempre que sean espacios accesibles. Se destaca que es una estrategia que favorece a todo el grupo, no solo al niño a incluir.

Continuidad educativa: Se aborda la inclusión de personas con discapacidad en en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. Esto facilita los procesos y la continuidad educativa del alumno.

Alcance territorial: En relación a personas con discapacidad no solo se reciben estudiantes de la zona de Malvín y Ciudad de la Costa sino que vienen de otras zonas donde no encuentran centros que los incluyan, esto ha sido una dificultad para el colegio por la sobrecarga en la matrícula de niños con discapacidad a ser incluidos.

Costos: Hay un porcentaje importante de descuentos y becas para hermanos, familias que se desfinancian, personas con discapacidad que tienen costos adicionales como es el contratar personal para el Acompañamiento Terapéutico. Esto lo gestiona el Departamento de Asistencia social.

Presupuesto asignado: sin datos

Cobertura: sin datos

Aprendizajes y desafíos: Inicialmente no existía un protocolo de intervención, tanto desde la llegada de la personas con discapacidad como en su tránsito por la institución. Actualmente ya cuenta el colegio con un protocolo. El tomar la decisión de realizar el mismo fue un aprendizaje institucional ya que se lograron unificar criterios y elaborar entre todos los técnicos y docentes. Se invitó a un consultor externo para asesorar al equipo. Actualmente están experimentando modelos en relación al apoyo del Acompañante Terapéutico ya que si bien consideran que lo mejor es

que lo traiga la familia (que sea la misma persona que acompaña al joven en otros ámbitos), los criterios de intervención a veces no quedan claros o no se logra coincidir con la visión del equipo técnico de la institución. Desde Santa Elena se considera que lo mejor es que la institución pague la intervención pero suelen haber desajustes que no se han sabido pulir. Como aprendizaje fue el organizar actividades extra-curriculares enfocadas a la inclusión, por ejemplo un campamento que sea totalmente accesible para silla de ruedas. El colegio cuenta con un Plan Acuático que es una experiencia de trabajo en el agua que ha sido un gran aprendizaje para el trabajo con Autismo, Psicosis y otras dificultades. Claramente se ha identificado la importancia de trabajar otros aspectos como es el cuerpo, la seguridad y otros factores tan importantes para el desarrollo.

Evaluaciones: Evaluaciones disponibles del Plan Acuático y Tiempo Personalizado disponibles en las Publicaciones del Colegio "Buenas Prácticas en Educación. Experiencias de centros estatales y privados".

### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: Niños con dificultad intelectual, psiquiátrica y motriz. Afirman que las mayores dificultades están en la inclusión de niños con dificultades psiquiátricas.

Criterios de acceso: Entrevista con la familia y equipo de trabajo. En cada ciclo hay un psicomotricista y un psicólogo acompañando al equipo docente. En Secundaria hay un docente coordinador. Se solicita que el niño debe estar atendido por un centro de salud y un psicólogo con quien es importante también trabajar en conjunto. En el caso que la institución lo considere necesario debe asistir con el Acompañante Terapéutico. Se hace difícil cuando un niño viene desde muy chico y la dificultad se detecta luego. El trabajo con la familia a veces es difícil por negación de la dificultad. En este último caso la dificultad se presenta en el entendido que el niño ya está en la institución y la familia no aborda las dificultades que presenta. La exigencia de los requisitos anteriores se hace más difícil. Se cuenta con un protocolo de actuación.

Selección de participantes: Para seleccionar a los participantes a incluir se exige -en aquellos casos que sea necesario- que el joven tenga asignado un Acompañante Terapéutico por parte de la familia. También que tenga un diagnóstico y que siga el tratamiento correspondiente. La selección va a depender de la disponibilidad del colegio en incluir, se evalúa el joven y el aula que podría o no incluirlo. Para el ingreso no hay dificultad, la dificultad surge en la continuidad de los participantes que estando en proceso educativo presentan una discapacidad y no cuentan con el apoyo familiar, generalmente vinculado al no reconocimiento de la discapacidad.

Adhesión a la propuesta: Muy buena. Hay un exceso de demanda.

Razones de permanencia y deserción: En relación a la permanencia es importante que el colegio cuenta con inicial, primaria y secundaria, permitiendo una buena continuidad por la confianza y el conocimiento del Colegio al niño y su familia. En algunos casos muy puntuales se ha decidido expulsar niños por dificultad de la familia de aceptar la discapacidad.

Logros y metas: Los logros han sido mayormente en la inclusión en el aula. Falta adaptar aún más las actividades extras. En cuanto a la infraestructura se tiene como meta poder generar accesibilidad en todo el edificio (por ahora solo la planta baja es accesible).

**9. Colegio y Liceo Latinoamericano**  
**Ficha realizada por: Andrea Romero**

**SOBRE LA ESTRATEGIA**

Persona de contacto: Director Juan Morales.

Organismo responsable: Colegio y Liceo Latinoamericano.

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): No aplica.

Aliados: No hay.

Creación: 1956.

Normativa asociada: La ordenanza 14 y circulares de la ANEP.

Objetivos: La formación de hombres libres, uno de los grandes fines de los fundadores. Educar en la diversidad es otro de los objetivos.

Estrategia de Educación formal.

Nivel educativo: primera infancia, primaria y secundaria.

Temporalidad: Transitorio.

Fundamentación: Se creó como un colegio para todos. Se trabaja desde el programa oficial, incorporando la idea de Inteligencias Múltiples desde las diversas propuestas de talleres que forman parte de la currícula para incluir a todos, donde cada uno va desarrollando sus potencialidades.

Nivel de inclusión: Es muy positivo, cumpliendo todo el ciclo educativo con éxito, donde se han potenciado algunos aspectos, los vinculares y de relacionamiento social principalmente.

Descripción de la estrategia: Las condiciones edilicias propician el relacionamiento con otros, desarrollando aspectos sociales fundamentales, es un espacio habitable. Mas allá del programa se proponen actividades diferentes, música, teatro, canto, artes plásticas, informática, biblioteca, ajedrez. También hay actividades con las familias y talleres temáticos.

Continuidad educativa: Dentro del colegio buscamos coordinar con los distintos niveles de educación, preparándolos para el pasaje de educación inicial a primaria y luego desde primaria a secundaria. Desde la dirección general se coordinan diversas propuestas para la continuidad educativa.

Alcance territorial: Montevideo.

Costos: tiene costo mensual cuyos valores están disponibles en la página web.

Presupuesto asignado: No se expresa.

Cobertura: Niños desde un año hasta adolescentes de 17 y 18 años.

Aprendizajes y desafíos: el reconocimiento de lo humano, de lo afectivo, desde la contención y el entorno que potencia. También se aprende a ser más equilibrado, donde no todo pasa por lo cognitivo. Como desafíos, consolidar visiones que permita un encuentro entre los involucrados para sostener proceso.

Evaluaciones: Se hace seguimiento y evaluación desde las experiencias que sirven como guía para reformular nuestro trabajo.

**SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: Es un Colegio para todos y todas. Pensando en personas con discapacidades, vienen gurises con discapacidad motriz, con TEA, Síndrome Down, Trastornos de Personalidad.

Criterios de acceso: Se busca que los grupos no sean superpoblados, para que no se pierda el proceso como grupo. Se hace entrevista de inicio a todos los padres con la dirección y la coordinadora del área de psicología, hay valoraciones humanas por sobre todo.

Selección de participantes: El proceso de selección consiste en una entrevista de la dirección con la familia y otra con el chico, la familia y la coordinadora de psicólogas.

Adhesión a la propuesta: La adhesión es muy positiva, no hay deserciones.

Razones de permanencia y deserción: La permanencia está en la filosofía del Latino, desde sus fundadores, basadas en la formación de hombres libres.

Logros y metas: Transformar la educación acercando visiones, siendo sujetos de enseñanza-aprendizaje.

## 10. Consejo de Capacitación Profesional (COCAP)

Ficha realizada por: Andrea Romero

### **SOBRE LA ESTRATEGIA**

Persona de contacto: Directora Lilian Ponce.

Organismo responsable: Organización paraestatal con consejo directivo compuesto por un representante de cada una de las siguientes instituciones: UTU, MEC y MTSS.

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): Se tiene articulaciones con, INEFOP, MIDES, Junta Nacional de Drogas.

Aliados: No hay

Creación: Se creó en 1979. Se reformuló en 2008 con la integración de tres organismos: UTU, MEC, MTSS.

Normativa asociada: Se contempla desde el marco de la Ley 18.651 de Protección Integral a las Personas con Discapacidad.

Objetivos: La misión es brindar capacitación a distintos perfiles de la población. Vincular educación y trabajo. Se ofrecen cursos cortos, de pocos meses.

Estrategia de Educación no formal.

Nivel educativo: Secundaria.

Temporalidad: Transitorios.

Fundamentación: Se orientan los cursos a una modalidad práctica. La mayoría son cursos básicos y algunos con cierto nivel de complejidad, como el curso Controladores Lógicos Programables (PCC).

Nivel de inclusión: Acceden por INEFOP, con discapacidad física motora, con cupos establecidos. Asisten aproximadamente 30 alumnos con discapacidad sobre 1600 alumnos. La inclusión ha sido buena.

Descripción de la estrategia: Se busca una estrategia pedagógica que se elabora puntualmente con el equipo donde participa el equipo de psicólogos.

Continuidad educativa: Hace tres años se está trabajando desde el proyecto de continuidad educativa del MEC. Se armó un proyecto para finalizar en un año, que incluyera personas con discapacidad intelectual leve. Se buscó crear una propuesta como "puente" para que puedan continuar. En principio era una capacitación de nueve meses de duración, con un enfoque sistémico, con jóvenes, familias y escuela, con 18 años cumplidos. Luego se extendió seis meses, con partida especial para no cortar el proceso y así quedó establecido.

Alcance territorial: Sede en Montevideo con cursos en el interior y área metropolitana.

Costos: Aparte de INEFOP, MIDES y Junta Nacional de Drogas, se hace una venta privada de cursos a empresas y personas particulares.

Presupuesto asignado: Partida del Estado y de INEFOP por alumno.

Cobertura: Desde los 18 años.

Aprendizaje y desafíos: El gran aprendizaje es la inclusión desde la diversidad. Como desafío, poder tener más alcance con la población femenina ya que es una institución que trabaja mucho con población masculina.

Evaluaciones: Se tienen mecanismos internos de evaluación, del personal y de los alumnos, con un equipo que sistematiza procesos y resultados. También INEFOP evalúa desde las visitas y devoluciones a través de informes. Se puede solicitar esta información.

### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: Está dirigido a todas aquellas personas con 18 años cumplidos que busquen capacitarse y desarrollar competencias socio-laborales para un mejor desempeño en el trabajo.

Criterios de acceso: Tener primaria completa. En algunos cursos, contar con ciclo básico terminado.

Selección de participantes: La selección viene de INEFOP principalmente. Nosotros seleccionamos desde el Departamento de Proyectos Sociales en casos particulares.

Adhesión a la propuesta: Muy buena adhesión.

Razones de permanencia y deserción: La permanencia se da principalmente por el interés del alumno con el curso, son cursos cortos, con fechas de inicio y finalización bien determinadas. La deserción mayoritaria es de los alumnos que vienen de INEFOP, que tiene que ver con los tiempos y demoras burocráticas, como por ejemplo que se acabe el seguro de desempleo o por que empiezan a trabajar.

Logros y metas: Como meta se busca una reestructura de interpelación política con otras instituciones. Como logros, desarrollar distintos tipos de proyectos y ampliar perfiles de la población para los cursos.

## 11. Escuela Técnica de Artes y Artesanías (UTU-CETP)

Ficha realizada por: Paula Gauna

### SOBRE LA ESTRATEGIA

Persona de contacto: Zunilda Rosalba Suárez (Docente)

Organismo responsable: Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): De la inclusión a personas con discapacidad ha dependido de cada docente y alianzas entre docentes. Pero no se identifican co-ejecutores propiamente dicho. Es de forma casera como se realizan alianzas en cada caso.

Aliados: Sin dato

Creación: 2006. El origen de esta Escuela dentro de UTU tuvo el objetivo de incorporar a personas con discapacidad o rendimiento más bajo.

Normativa asociada: Dentro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)

Objetivos: Tiene como objetivo la capacitación para el ámbito laboral que permitiendo la autonomía del joven con discapacidad, en cuanto a lo emocional, laboral y los lazos sociales con el otro.

Estrategia de educación formal.

Nivel educativo: Existen 3 niveles: Formación Básica Profesional (FBP), capacitaciones o bachillerato artístico. FPB: Esta población de jóvenes y adultos está conformada por tres realidades académicas diferentes que definen tres trayectos: a) TRAYECTO I, dirigido a jóvenes y adultos que provienen del egreso del Ciclo de Educación Primaria o que no han completado los estudios de primer año de Ciclo Básico. b) TRAYECTO II, dirigido a jóvenes y adultos que han aprobado primer año de Ciclo Básico. c) TRAYECTO III, dirigido a jóvenes y adultos que han aprobado segundo año de Ciclo Básico. También existen capacitaciones (de 4 meses) con menos requisitos y abiertas a toda la población. El bachillerato artístico pide ciclo básico completo.

Temporalidad: Transitorio.

Fundamentación: El trabajo de la escuela se basa en los Derechos Humanos, toda persona tiene el derecho de estudiar en los centros y así poder trabajar. Parten de que cada uno tiene posibilidad de poder realizar la capacitación y salir al mercado laboral.

Nivel de inclusión de acuerdo con la visión de la propia institución: Cada UTU realiza su propio proceso e incorporan en la misma aula a jóvenes con y sin discapacidad.

Descripción de la estrategia: Trabajan en Formación Básica Profesional (FBP), capacitación artesanal y bachillerato artístico. La inclusión se da fundamentalmente en FPB y en capacitación porque para el bachillerato artístico los requisitos son mayores: hay que tener tercer año terminado y más materias teóricas. La metodología en capacitación implica trabajar en red con los lugares de derivación, docentes, técnicos sociales de la UTU, y las familias o referentes. En la ficha de entrada suelen no registrar si tienen alguna dificultad porque temen ser discriminados y que no los inscriban. La idea es que el docente pueda identificar y comunicarse con la familia para tranquilizarlos en la inclusión; este proceso es más difícil cuando llega el joven solo o la familia sin una institución que pueda hacer el acompañamiento. El docente intenta reunirse al menos una vez al mes con el equipo que trabaja con el joven (sea psicólogo, psiquiatra, etc) y facilitan la exoneración de alguna materia que les cueste. Hay dos docentes con formación en educación especial que apoyan al resto del equipo. Un día a la semana participan en la clase de otro docente. Las actividades que realiza la escuela son serigrafía, cuero y construcción. Otras sedes de UTU tienen programas inclusivos también, como la Figari, Palermo y Unión donde se trabaja en talleres prácticos, actividades sociales, comidas. Los docentes y alumnos trabajan de manera horizontal, intentan no poner un escritorio adelante y docentes aparte, el docente está integrado a la dinámica. En las exposiciones también hay integración entre alumnos y docentes, no se realizan actividades exclusivamente para docentes. Bachillerato Artístico tiene más materias teóricas ya que tiene como requisito tercer año de liceo terminado. Se llevan registros sistematizados de los procesos de adaptación de los alumnos, sus dificultades y virtudes. Son cursos más prácticos que teóricos. Se realiza adaptación curricular según cada joven en cuanto al programa y al tiempo. Se le da oportunidad de extender el tiempo en la capacitación, pueden volver a repetirla por ejemplo. Se están pensando materias transversales como Salud Ocupacional, manejo del dinero y otras herramientas para el mercado laboral.

Continuidad educativa: No hay una estrategia establecida. Lo que sí se considera fundamental para la continuidad educativa es el apoyo por parte de la familia y referentes que puedan acompañar el proyecto personal del joven. Es por esto que se intenta tener contacto desde el inicio de la inscripción, durante y luego. Lo que sí se le ofrece al joven es poder recurrir a la capacitación o curso que realizó como forma de fortalecer las competencias o puede realizar otra capacitación en UTU con prioridad de inscripción. Un pasaje interesante dentro de UTU es el de iniciar en una capacitación y continuar en FPB si el joven puede realizarlo.

Alcance territorial: Por el tipo de capacitaciones, se tiene alumnos de indiferentes zonas territoriales.
Costos: La asistencia al Centro educativo es gratuita.
Presupuesto asignado: Proviene del presupuesto estatal.
Cobertura: sin datos
Aprendizajes y desafíos: sin datos
Evaluaciones: sin datos
<b>SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA</b>
<p>Población objetivo: La población objetivo depende del tipo de capacitación. Para capacitaciones la población objetivo es bien amplia, está destinado a personas en situación de vulnerabilidad que busque una herramienta para salir al mercado laboral de forma inmediata, así como personas mayores que deseen seguir capacitándose para algún emprendimiento personal. El FPB está dirigido a todas aquellas personas que habiendo concluido la enseñanza primaria y cumplido 15 años, deseen cursar la enseñanza media básica, además de formarse en un área profesional específica. Los cursos se dictan en Montevideo e Interior. El bachillerato en artes y artesanías para aquellos que quieren terminar el liceo es una buena opción.</p>
<p>Criterios de acceso: Para las capacitaciones: Primaria completa. Para la Formación Básica Profesional (FPB) primaria completa y 15 años cumplidos y con intención de terminar el ciclo básico además de capacitarse en algún rubro técnico. Para bachillerato artístico se pide ciclo básico.</p>

**12. Escuela del Parque**  
**Ficha realizada por: Andrea Romero**

**SOBRE LA ESTRATEGIA**

Persona de contacto: Psic. Eliana Cortinas.

Organismo responsable: Escuela del Parque Habilitada por el MEC.

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): No hay

Aliados: No hay

Creación: Desde 1996.

Normativa asociada: No hay una normativa específica.

Objetivos: Brindar un ámbito de inserción educativa a niños, niñas y sus familias, desarrollando sus potencialidades como parte de un proceso social y pedagógico. Busca construir sobre el concepto de diversidad como algo positivo en la formación de las personas.

Estrategia de educación formal.

Nivel educativo: Desde primera infancia a primaria completa.

Temporalidad: Transitorio.

Fundamentación: Educar en valores desde lo cotidiano, de reconocimiento y aceptación de lo diverso. Se parte del programa curricular, luego se ven las necesidades específicas de cada niño, en algunas situaciones se trabaja más personalizado.

Nivel de inclusión de acuerdo con la visión de la propia institución: Muy bueno. Comienzan muchos niños en nivel inicial sin diagnóstico y luego van surgiendo dificultades que llevan a la necesidad de realizarlo para poder trabajar de forma adecuada a las necesidades. Se intenta promover un programa inclusivo, no hay selección en función de sus capacidades.

Descripción de la estrategia: Desarrollar sentimiento de pertenencia al lugar, integrando a la familia, por eso se plantea que si tienen hermanos también asistan a la escuela, sobre todo hermanos menores.

Continuidad educativa: El lugar edilicio está preparado para el acceso de todas y todos, con grupos que no superen los 15 niños, incorporamos un niño con acompañante terapéutico por sala, se busca que el niño desarrolle estrategias de grupo. La mayoría de los docentes vienen de CENI.

Alcance territorial: Montevideo.

Costos: Existen convenios específicos como para hijos de funcionarios del MIDES o ANTEL.

Presupuesto asignado: no tienen.

Cobertura: Niños y niñas de 1 a 12 años.

Aprendizajes y desafíos: Como aprendizajes, la integración que se da entre los niños y cómo estos niños encuentran un ámbito que los contiene desde lo afectivo. Como desafío, poder dar respuesta a un número mayor de PcD.

Evaluaciones: No hay evaluaciones disponibles.

**SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: Está dirigido a todas las personas, pensado desde la noción de educación inclusiva. Asisten mayoritariamente niños con TEA, con discapacidades motoras, Síndrome Down, hipoacúsicos y sordos.

Criterios de acceso: Se realizan entrevistas con la familia y con el niño. La selección se hace en función de la cantidad de niños por grupo.

Selección de participantes: A la hora de la selección se tiene en cuenta el número de alumnos por clase, no hay una selección en función de las potencialidades.

Adhesión a la propuesta: No se dan deserciones, comienzan y finalizan en la escuela.

Razones de permanencia y deserción: todos los niños que ingresan terminan el ciclo, es nuestro criterio.

Logros y metas: Lo que aparece como importante es la inserción al sistema de educación formal. Se aspira a que nuestro proyecto contemple a las familias y se incluya a todas las personas.



### 13. Federación de Autismo del Uruguay (FAU)

Ficha realizada por: Andrea Romero

#### **SOBRE LA ESTRATEGIA**

Persona de contacto: Pte. Andrés Pérez.

Organismo responsable: FAU y CODICEN

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): CODICEN, es quien deriva desde el espacio de consulta y da orientación para la inclusión educativa a niñas, niños y adolescentes con Trastornos del Espectro Autista (TAE).

Creación: Se establece en 2011 cuando los estatutos que lo conforman fueron aprobados por el MEC.

Normativa asociada: Basan su trabajo en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y en la Ley 16.851.

Objetivos: Mejorar la calidad de vida de las personas con Discapacidad. Contribuir a la difusión y defensa de los derechos de las PcD. Lograr la inserción social de las personas con Autismo.

Estrategia de educación no formal con acompañamiento de inserción en el sistema formal.

Temporalidad: Transitorio.

Nivel de inclusión de acuerdo con la visión de la propia institución: Bueno y siempre aparecen nuevas demandas.

Descripción de la estrategia: Se trabaja desde una estrategia conductual, de trabajo individualizado y en ocasiones a nivel de pequeños grupos para el desarrollo de estrategias sociales. La Federación como asociación de tercer grado nuclea a otras coaliciones.

Continuidad educativa: Se promueve acompañamiento personalizado para la inclusión educativa y la continuidad en la educación.

Alcance territorial: En distintos Departamentos desde la diversas Asociaciones AFAUCO en Canelones, AMPAU - Florecer en San José, RECREAR en Florida, CEAUTISMO en Maldonado.

Cobertura: Niños y adolescentes, también adultos.

Evaluaciones: No hay evaluaciones disponibles. Se está sistematizando la experiencia.

#### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: Personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Criterios de acceso: Derivación desde el espacio de consulta y orientación para la inclusión educativa del CODICEN.

Selección de participantes: Entrevista con el equipo del CODICEN donde se hace un nuevo diagnóstico.

Adhesión a la propuesta: Es positiva, es preciso realizar una difusión mayor.

Razones de permanencia y deserción: Falta de recursos económicos de parte de las familias y/o falta de espacios accesibles.

Logros y metas: Mayor información y sensibilidad desde el sistema.

<b>14. Grupo de Trabajo de Educación Inclusiva (GTEI)</b> <b>Ficha realizada por: Andrea Romero</b>
<b>SOBRE LA ESTRATEGIA</b>
Persona de contacto: Coord. Valentina Gómez.
Organismo responsable: CAINFO
Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): Coalición de más de una docena de organizaciones civiles.
Creación: 2014 se constituye el Grupo de Trabajo.
Normativa asociada: Basan su accionar en la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, la Constitución de la República (artículo 70) y las Leyes 18.437, Ley General de Educación y Ley 18.651 de Protección integral de personas con Discapacidad.
Objetivos: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes permanentes para todas las personas.
Estrategia de educación no formal con inserción al sistema formal.
Nivel educativo: a todas y todos
Fundamentación: Basan su accionar en las medidas de acceso a la información pública para saber cuál es la situación de cada Centro, integrando la red de gobierno abierto; y elaborando formas de comunicar estos resultados a través de producción de documentos, campañas y elaboración de recomendaciones.
Descripción de la estrategia: CAINFO coordina procurando el acceso a la información pública, a la comunicación y la promoción en redes regionales. La metodología de trabajo implica la realización de informes nacionales, informes alternativos al Sistema de Naciones Unidas, producción y elaboración de documentos en general.
Continuidad educativa: Garantizar el acceso en educación inclusiva se debería traducir en números, si se realiza una cuantificación de la matriculación de niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo esto permitirá identificar los porcentajes de estos y su asistencia a escuelas comunes o especiales.
Alcance territorial: Nacional.
Costos: No especificó.
Presupuesto asignado: No especificó.
Cobertura: Niños y niñas con discapacidad.
Aprendizajes y desafíos: La importancia de unir esfuerzos como estrategia para lograr el pleno goce de la educación inclusiva universal.
Evaluaciones: No hay evaluaciones disponibles.
<b>SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA</b>
Población objetivo: Todas las personas con discapacidad.
Logros y metas: La meta es unirnos para lograr una auténtica educación inclusiva, partiendo de un paradigma de DDHH.

## 15. Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP)

Ficha realizada por: Paula Gauna

### SOBRE LA ESTRATEGIA

Persona de contacto: Lic. Psicología Vannina Araujo. Técnica de la Unidad de Orientación Educativo Laboral.

Organismo responsable: INEFOP

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): La estrategia desarrollada por INEFOP involucra al Ministerio de Trabajo, Ministerio de Educación y Cultura, Oficina de Planeamiento (Poder Ejecutivo), Cámara de Comercio y Servicios del Uruguay (CCSU), Cámara de Industrias del Uruguay (CIU), PIT-CNT y CUDECOOP.

Aliados: Tienen convenios con diversas instituciones del ámbito público, privado y social: MEC, BPS, BSE, AGORA-UNCU, FUNDAPPAS.

Creación: 1999 se crea el Programa PROCLADIS (Programa de Capacitación Laboral para las Personas con Discapacidad) en la órbita de la Junta Nacional de Empleo (JUNAE). En 2008 se crea el INEFOP y se cierra el programa PROCLADIS cambiando la estrategia hacia un modelo inclusivo de capacitación. Este cambio de modelo se da en el marco de la Ley 18.406 (INEFOP) y la Ley General de Educación 18.437 (MEC).

Normativa asociada.

En la temática Discapacidad.

Ley N° 17.330 (Aprobación de la Convención Iberoamericana para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad); Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU. 2006); Ley 18.418 (Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad); Ley N° 18.651 (Protección Integral de la Persona con Discapacidad); Ley N° 18.776 (Aprobación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

Otras Normativas relacionadas.

Ley N° 17.817 (Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación); Ley N° 19133 (Ley de Empleo Juvenil)

En la temática Trabajo-Empleo. OIT.

Recomendación N° 99 (1955) y 168 (1988); Convenio N° 159; Declaración de OIT sobre principios y derechos fundamentales en el trabajo (1998); Repertorio de Recomendaciones Prácticas de OIT (2002); Lograr la igualdad de oportunidades en el empleo para Personas con Discapacidad a través de la legislación. Directrices (2007)

Objetivos: Desarrollar políticas activas de empleo para las Personas con Discapacidad en el sub-sector privado.

Desarrollar y ejecutar actividades de capacitación para el empleo o reinserción educativa para las Personas con Discapacidad desde una modalidad inclusiva o específica según corresponda.

Diseñar y ejecutar acciones de concientización y formación en relación a la discapacidad en el sector laboral que facilite la capacitación e inclusión al mercado de trabajo.

Transversalizar la temática discapacidad en todas las acciones del INEFOP.

Garantizar accesibilidad física, comunicacional y curricular de los participantes.

Nivel educativo: En la medida que es formación para el empleo, el mismo depende de los contenidos requeridos para la capacitación laboral que permita luego acceder al empleo, desarrollar la tarea laboral y sostener el puesto de trabajo en condiciones de competencia similares al resto de los trabajadores.

Temporalidad: los cursos tienen una duración de entre dos a 6 meses con una carga horaria en un rango de 200 a 400 hrs.

Fundamentación: Seguir la normativa vigente y vinculante, señalada anteriormente para este colectivo que presenta dificultades de acceso al empleo y a la continuidad educativa.

Nivel de inclusión de acuerdo con la visión de la propia institución.

Se viene enfatizando un modelo de intervención inclusivo en la capacitación; esto supone utilizar todos los dispositivos de capacitación que tiene INEFOP para la población general así como, incorporar la temática de la Persona con Discapacidad en todas las políticas desarrolladas por el Instituto (ajustes razonables y capacitación de los RRHH propios y de los proveedores de servicios contratados, en este caso las Entidades de Capacitación).

Alcance territorial: El propósito es abarcar todo el territorio nacional.

Costos: La asistencia al Centro educativo es gratuita. Se financia con el Fondo de Reconversión Laboral (FRL).

Presupuesto asignado: Fondo de Reconversión Laboral (FRL)

Cobertura: Personas mayores de 18 años con nivel de autonomía que les permita el ingreso al mercado abierto de trabajo en el sub-sector privado.

Adolescentes mayores de 15 años para trabajar su proyecto educativo y laboral para la mejora de la empleabilidad.

Aprendizajes y desafíos.

Desde el cambio de modelo (pasaje de política focalizada a universalista-inclusiva), el propósito se centra en poner en igualdad de condiciones para el aprendizaje a las Personas con Discapacidad; esto supone ajustes para la accesibilidad en las plantas físicas (aulas y lugares de trabajo), accesibilidad curricular y comunicacional como aspectos básicos de la tarea.

Capacitar a todos los RRHH de INEFOP como de las Entidades de Capacitación (ECAs) para desarrollar efectivamente

un modelo inclusivo de formación laboral, así como concientizar a empresas y trabajadores para que operen como elementos potenciadores y facilitadores de la inserción laboral de las Personas con Discapacidad.

Evaluaciones: Hay evaluaciones realizadas no publicadas. Aún se están relevando datos. Hay datos cuantitativos disponibles.

### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo:

Personas con Discapacidad que tengan un nivel de autonomía básico que les permita la inserción laboral en un empleo convencional.

Mayores de 15 años.

Incluye todos los tipos de Deficiencias.

Criterios de acceso:

Inscripción de la Persona por las vías que están previstas para la población en general.

Adhesión a la propuesta: Muy buena.

Razones de permanencia y deserción.

Ambas situaciones tienen relación (de manera variable) con:

La motivación en general del participante.

El rol de la familia.

Una adecuada valoración de la situación motivacional y funcional del aspirante.

Adecuada orientación laboral.

Con la capacidad de la ECA para efectivizar la accesibilidad (arquitectónica, curricular-metodológica y comunicacional) que posibilite el aprendizaje.

Logros y metas:

Inclusión en cursos con carácter universalista.

Capacitaciones a las ECAS sobre discapacidad (la meta es hacerlo en todas). Capacitaciones impartidas por personas con discapacidad.

Incluir la temática discapacidad en todos los Planes Estratégicos de INEFOP.

**16. Liceo N 32 Especial para sordos**  
**Ficha realizada por: Andrea Romero**

**SOBRE LA ESTRATEGIA**

Persona de contacto: Dir. Teresa Amaral

Organismo responsable: CES

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): Docentes e intérpretes de lengua de señas

Creación: Se crea en 1996 como liceo inclusivo para sordos, único en el país, ya que incorpora la lengua de señas con intérpretes, continuando con un programa para todos. En la mañana funciona como liceo y en la tarde se trabaja en la especialidad de aulas con alumnos sordos.

Normativa asociada: Su accionar está regido por el plan de estudios para ciclo básico del CES. A partir de 2017 se implementará un nuevo plan de estudios para Sordos.

Objetivos: Aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades como hipoacúsicos y sordos.

Estrategia de educación formal.

Nivel educativo: Secundaria.

Temporalidad: Transitorio.

Nivel de inclusión: Es bueno, aunque hace unos años asistían 50 alumnos, ahora 37, están buscando otras posibilidades con UTU.

Descripción de la estrategia: Se está en un proceso de cambio de metodología. En primer lugar se trabaja con lengua de señas, no somos oralistas; por otra parte el nuevo programa para el próximo año busca incorporar docentes especializados en lengua de señas que se irán formando y adaptar nuevas tecnologías.

Continuidad educativa: Muchos de los chicos, continúan en el IABA, para bachillerato, les da prestigio, les hace sentir adultos. Otros continúan estudios en UTU.

Alcance territorial: Mayoritariamente de Montevideo, también asisten chicos del interior del país ya que es el único liceo específico.

Costos: La asistencia al Centro educativo es gratuita.

Presupuesto asignado: No especificó.

Cobertura: Jóvenes y adultos.

Aprendizajes y desafíos: Como desafío, tener en cuenta los planteos de los chicos, sus necesidades. Desde lo pedagógico, que la interprete sepa como aprende el sordo, por eso es importante que tengan formación docente.

Evaluaciones: No hay evaluaciones disponibles. Se está trabajando sobre un nuevo plan que debe ser aprobado por el CES.

**SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: Personas con hipoacusia, sordas y personas sin discapacidad.

Criterios de acceso: Haber finalizado educación primaria.

Selección de participantes: La mayoría llegan de la Escuela N 197.

Adhesión a la propuesta: Es relativa. Es preciso que acompañe la familia para que tenga continuidad.

Razones de permanencia y deserción: son grupos pequeños de 6 a 8 chicos. Muchas veces se van a UTU a aprender otra cosa o se van al interior.

Logros y metas: Es lo que mas esta costando. En UTU logran mayores desempeños en cuanto a logros e inserción laboral.

**17. Liceo Fraile Muerto**  
**Ficha realizada por: Paula Gauna**

**SOBRE LA ESTRATEGIA**

Persona de contacto: Directora Sonia Novo

Correo Electrónico: liceofrailemuerto@vera.com.uy

Tel.: 46888012

Lugar: Fraile Muerto, Departameto de Cerro Largo

Organismo responsable: Consejo de Educación Secundaria (CES)

Actores involucrados en la estrategia (co-ejecutores): Departamento Integral del Estudiante (DIE) del Consejo de Educación Secundaria (CES). El DIE es quien pauta y escucha las dificultades planteadas por el liceo.

Aliados: El liceo de Fraile Muerto coordina con otras experiencias inclusivas como con el liceo de Artigas que incluye a un chico de Síndrome Down o el liceo 4 de Melo que incluye a una persona sorda. También consulta con el Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT), Jóvenes en Red, escuela rural, UTU, CINDE (forman docentes e incorporan personas sordas formadas en lengua de señas). Otros aliados a considerar: familiares de personas con discapacidad.

Creación: Se comienza con la estrategia de inclusión en el año 2015. El puntapié fue la participación de la institución de un taller sobre discapacidad donde se acercaron a la temática. A partir de allí surge la intención de incluir educativamente. En Febrero del 2016 se presentó la propuesta en la sala docente del liceo y fue muy bien recibida.

Normativa asociada: Parten del derecho a la inclusión reconocido por la Ley General de Educación N. 18.437

Objetivos: El objetivo central es contribuir a una nueva visión de la inclusión como derecho humano en los distintos ámbitos de la vida social.

Estrategia de educación formal.

Nivel educativo: El liceo cuenta con secundaria completa. El nivel educativo para el joven con discapacidad que se incluye no debería tener limitante ya que la adecuación curricular será adaptada a sus capacidades, lo importante es que logre los objetivos que se proponen y que cada joven pueda pasar junto a su grupo de referencia en la medida que se vayan logrando esos objetivos.

Temporalidad: Transitorio.

Fundamentación: La estrategia se basa conceptualmente en el derecho a la inclusión haciendo cumplir la ley a través de la Adecuación Curricular e inclusión no solo en el aula sino en otros espacios de la vida social. La fundamentación en cuanto a la cantidad de alumnos por clase (mínimo 10 y máximo 15) para el primer año de inclusión se basa en que el mínimo de 10 es un número menor pero que se equipara a las demás aulas, permitiendo que el joven esté en un salón como los demás. El máximo se considera 15 fundamentado en la atención del docente y los apoyos necesarios del joven, un numero mayor disminuye la atención personalizada. En un segundo año de inclusión, consideran que el número puede aumentar a 20 tomando de referencia que el joven ya tiene un mayor nivel de inclusión.

Nivel de inclusión de acuerdo con la visión de la propia institución: Actualmente solamente hay un participante en este régimen de inclusión. Se proyecta al año siguiente un joven que tiene Síndrome Down, uno con baja visión y otra persona sorda.

Descripción de la estrategia: La institución trabaja con adecuaciones curriculares con el Departamento Integral del Estudiante (DIE) del Consejo de Educación Secundaria (CES). Se trazan metas de aprendizaje con el joven, la misma se trabaja en todas las materias y queda abierta la posibilidad de trabajar otros contenidos. Se trabaja con un tutor (otro estudiante) de la misma clase. El joven comparte el horario del salón y puede retirarse del mismo si está cansado. También tiene apoyo de un educador fuera de clase para fortalecer el aprendizaje. Al inicio se trabaja con sensibilización a la familia y al liceo (personal docente y no docente).

Continuidad educativa: Actualmente no se plantearon una estrategia específica de apoyo a la continuidad al finalizar el secundario. Por el momento tampoco se han realizado articulaciones en ese sentido. Lo que se facilita es el pasaje de la escuela al liceo sin requisitos de que egrese de escuela común, ni pedir acreditación de primaria como se estaba haciendo anteriormente con jóvenes egresados de escuelas especiales.

Alcance territorial: Vienen tanto de zonas rurales como de la ciudad. Las zonas rurales son: Bañado Medina (20km), Cerro de las Cuentas, Quebracho, Tres Islas, Ramón Trigo, Cuchilla Grande.

Costos: sin datos

Presupuesto asignado: sin datos

Cobertura: sin datos

Aprendizajes y desafíos: Considerando que es una primera estrategia todo lo que han transitado ha sido aprendizaje. Consideran que las nuevas experiencias deberían replicar la metodología utilizada. Los aprendizajes concretos han sido el hacer efectiva una experiencia de adecuación curricular, en donde se debe adaptar tanto el docente como el resto de los participantes. La importancia tanto de la tutoría voluntaria dentro del aula -de compañeros de clase- como los acompañantes comprobaron que ayuda a la adquisición de aprendizajes y a la sociabilización del joven, además de respetar los tiempos del mismo. Como aprendizaje fundamental se toma en cuenta el de toda la institución

(funcionarios, docentes, familias, compañeros de clase) en inclusión y en poder visualizar los tiempos y las diferencias que todos tienen. Como aprendizaje también se destaca la importancia del trabajo permanente en red y en la capacitación docente para la inclusión. El trabajo con la familia del joven a incluir implica sobre todo devolverles otra imagen sobre las posibilidades del joven. Como desafíos se presenta la adecuación institucional. Con jóvenes con discapacidad se da muchas veces que no sostienen el espacio de aula y se requiere del apoyo de otros actores institucionales. Otros desafíos fue la resistencia de las familias de otros alumnos sin discapacidad en incluir a jóvenes con discapacidad, manifestando temores de atraso de los procesos de aprendizaje de sus hijos. Asimismo, se identifica como desafío el trabajo con el resto del grupo en cuanto a aceptar el trato diferencial que puede generar celos y aumento de demandas de atención personalizada.

Evaluaciones: Existen documentos que sistematizan la experiencia y relatan los procesos de adecuación.

### **SOBRE LA POBLACIÓN OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA**

Población objetivo: Cualquier joven que quiera realizar el liceo. Es el liceo quien se adecuará.

Criterios de acceso: Educación primaria completa.

Selección de participantes: Simplemente con la inscripción.

Adhesión a la propuesta: Buena para ser la primera experiencia.

Razones de permanencia y deserción: El trabajo articulado con el Departamento Integral del Estudiante (DIE) y otros aliados son fundamentales para sostener la estrategia. El trabajo con la familia del joven a incluir es fundamental para poder sostener el proceso que moviliza también a la familia. El trabajo con los alumnos y familiares en sensibilización. Compromiso de las autoridades de la institución. El ser un colegio del interior pudo haber jugado a favor, ya que permite una clase reducida de alumnos, en un entorno conocido y seguro.

Logros y metas: La apertura de la comunidad a la inclusión.