



Ministerio
**de Desarrollo
Social**

Curso auto-gestionado:

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD

SECRETARÍA NACIONAL DE CUIDADOS Y DISCAPACIDAD

Abril de 2023



UNIDAD II: Marco normativo y estado de situación actual de la educación inclusiva en Uruguay

2.1. Marco normativo para promover y proteger el derecho a la educación inclusiva.

2.2. Estado de situación actual de la educación inclusiva en Uruguay.

Es importante comprender que la educación inclusiva es un derecho que ha sido recogido en diversas normas que obligan al Estado uruguayo a transformar su sistema educativo en un sistema educativo inclusivo para garantizar el derecho a la educación de todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Esto ha sido el resultado de un proceso histórico a nivel internacional que ya lleva varias décadas. El desafío es que las personas con discapacidad y sus familias conozcan sus derechos, sepan qué leyes y normas los amparan, para exigir su cumplimiento. Esta unidad ofrece un recorrido por las principales declaraciones y normas que consagran el derecho a la educación inclusiva. En la segunda sección, se presenta el estado de situación de la educación inclusiva en Uruguay para que las personas con discapacidad y sus familias puedan comprender cuáles son los principales avances y desafíos que existen para poder ejercer este derecho.



2.1. Marco normativo para promover y proteger el derecho a la educación inclusiva

En primer lugar, vale la pena recordar que ya en 1948 la **Declaración Universal de Derechos Humanos** enfatiza que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y sostiene que la educación debe dirigirse al máximo desarrollo de la personalidad y a fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Como afirman Robinson y Robinson (2022), muchos de los problemas actuales de la educación surgen cuando los sistemas educativos desatienden estos principios y valores, segregando o excluyendo a los estudiantes por razones de discapacidad u otras.

Posteriormente, la necesidad de la integración de los y las estudiantes con discapacidad en escuelas comunes fue reconocida en el **Informe Warnock sobre “Necesidades Educativas Especiales”** de 1978, en lo que fue la primera revisión comprehensiva de la educación especial en Inglaterra, que tuvo repercusiones normativas a nivel nacional (Ley de Educación de 1981 y Ley de los Niños y Familias de 2014) y a nivel internacional.

La evolución hacia un enfoque inclusivo de la educación a nivel internacional se reflejó en la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos** de 1990, que reconoció el problema de la exclusión de los estudiantes con discapacidad de los sistemas de enseñanza.



Pocos años después, en la **Declaración de Salamanca** de 1994, firmada por 92 gobiernos, se propugnó una educación inclusiva. Como se indica en su prefacio, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales ("Declaración de Salamanca") está inspirada por el "reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir 'escuelas para todos' esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual". Según la Declaración de Salamanca, los sistemas educativos inclusivos son aquellos en los que las escuelas utilizan " una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas", incluidos aquellos con deficiencias (Marco de Acción, párr. 3). En la Declaración se impulsa también un cambio de perspectiva social y se pide que las escuelas comunes ofrezcan una educación de calidad a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, sin discriminación en razón de sus necesidades de apoyo (pág. 8).

El **Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos de 2000**, destacó el hecho de que los sistemas educativos deben ser inclusivos y responder con flexibilidad a las circunstancias y las necesidades de todos los alumnos.

La **Guía de UNESCO para la Inclusión: "Asegurando el Acceso a la Educación para Todos"** de 2005 hace hincapié en que el elemento central de la educación inclusiva es el derecho humano a la educación y brinda orientaciones a los gobiernos para avanzar hacia la educación inclusiva en tres niveles: a nivel de las políticas educativas, de las culturas de los centros



educativos y de las prácticas en las aulas. Esta guía luego se actualizó en 2017 y en 2022 (ver tabla 1).

La **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas (CDPD)** y su Protocolo Facultativo fueron aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Desde el 2006 hasta la actualidad la CDPD ha sido ratificada por más de 180 países, lo que quiere decir que la Convención forma parte del ordenamiento jurídico de esos Estados. La finalidad de la CDPD es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente (art. 1). La Convención le dio un carácter jurídico obligatorio al "sistema de educación inclusivo" (art. 24), que se reconoció como único medio para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. El artículo 24 de la Convención establece que los niños y niñas con discapacidad y adolescentes pueden "...acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás..." y para garantizar este derecho se deben realizar "ajustes razonables en función de las necesidades individuales". Asimismo dispone el compromiso de los Estados partes de la Convención a adoptar medidas que aseguren la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. Para ello, la educación debe emplear materiales, técnicas educacionales y formas de comunicación adecuadas.



Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, para fomentar al máximo el desarrollo académico y social. La educación inclusiva debe promover la participación en la sociedad, el sentido de dignidad, valor personal y el desarrollo de todo el potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad. Asimismo, la educación inclusiva se centra en la participación plena y efectiva, busca reconocer la diversidad, impulsar la participación y superar las barreras existentes en los procesos de aprendizaje y enseñanza. En tal sentido debe promover y favorecer la convivencia en la diversidad para estudiantes, familias, docentes, comunidad y sociedad en general, enriqueciendo de esta manera los entornos y los procesos de aprendizaje.

Para clarificar el alcance del derecho a la educación inclusiva, el Comité de Expertos de la CDPD, que es el órgano que supervisa el cumplimiento de las obligaciones asumidas por los Estados que adoptaron la Convención, emitió la **Observación General nr. 4**. En su párrafo 12, lit. c) establece que “La educación inclusiva ofrece planes de estudio flexibles y métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las diferentes capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque conlleva prestar apoyo, realizar ajustes razonables e intervenir a una edad temprana a fin de que todos los alumnos puedan desarrollar su potencial. En la planificación de las actividades docentes se presta más atención a las capacidades y las aspiraciones de los alumnos que al contenido. El planteamiento de incluir a “todas las personas” tiene por objeto poner fin a la segregación en los entornos educativos garantizando que la enseñanza se imparta en aulas inclusivas y que los entornos de aprendizaje sean accesibles y dispongan de



los apoyos adecuados. El sistema educativo debe ofrecer una respuesta educativa personalizada, en lugar de esperar que los alumnos encajen en el sistema.”

En su párrafo 26, el Comité refiere a la necesidad de construir sistemas educativos con **adaptabilidad**. Para ello, alienta a los Estados partes a que adopten el **enfoque de diseño universal para el aprendizaje (DUA)**, que consiste en un conjunto de principios que estructura las acciones de los docentes y demás personal para crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar la formación con el fin de responder a las diversas necesidades de todos los alumnos. Reconoce la singularidad del aprendizaje de cada alumno, lo que implica: desarrollar formas flexibles de aprendizaje, creando un entorno participativo en las aulas; depositar grandes expectativas en todos los alumnos, al tiempo que se permiten diferentes formas de cumplir esas expectativas; habilitar al personal docente para que cambie su forma de pensar acerca de sus propios métodos de enseñanza; y centrarse en los resultados de la enseñanza para todos, incluidas las personas con discapacidad. La elaboración, el diseño y la aplicación de los planes de estudio han de **responder y adecuarse a las necesidades de todos los alumnos**, así como ofrecer respuestas educativas apropiadas. Las evaluaciones normalizadas deben sustituirse por métodos de evaluación flexibles y múltiples y por el reconocimiento de los progresos individuales hacia objetivos generales que aportan itinerarios de aprendizaje alternativos.



En el párrafo 30 de la Observación General nr. 4 refiere a los **ajustes razonables**. La definición de lo que es “razonable” variará necesariamente en función del contexto. La disponibilidad de ajustes ha de examinarse en relación con un mayor número de recursos educativos disponibles en el sistema de educación y que no se limitan a los recursos disponibles en la institución académica en cuestión; debería ser posible transferir recursos dentro del sistema. No existe un enfoque único para los ajustes razonables, ya que diferentes alumnos con la misma deficiencia pueden requerir ajustes diferentes. Los ajustes pueden consistir en: cambiar la ubicación de un aula, ofrecer diferentes formas de comunicación en clase, aumentar el tamaño de letra, facilitar los materiales e/o impartir las asignaturas por señas u ofrecer folletos en un formato alternativo, poner a disposición de los alumnos una persona que se encargue de tomar notas o un intérprete o permitir que los alumnos utilicen tecnología auxiliar en situaciones de aprendizaje y evaluación.

También se debe considerar la posibilidad de realizar ajustes inmateriales, como permitir que un alumno disponga de más tiempo, reducir los niveles de ruido de fondo (sensibilidad a la sobrecarga sensorial), utilizar métodos de evaluación alternativos y sustituir un elemento del plan de estudios por una alternativa. A fin de garantizar que el ajuste responda a las necesidades, la voluntad, las preferencias y las opciones de los alumnos y que la institución proveedora esté en condiciones de realizarlo, deben celebrarse consultas entre las autoridades, la institución, los alumnos con discapacidad y, cuando corresponda- en función de la edad y la capacidad de los alumnos- sus padres, cuidadores u otros familiares. La realización de



ajustes razonables no podrá estar supeditada a un diagnóstico médico de deficiencia y, en su lugar, deberá basarse en la evaluación de las barreras sociales a la educación.

El párrafo 31 clarifica que el hecho de **denegar un ajuste razonable es constitutivo de discriminación** y la obligación de realizar dicho ajuste es de aplicación inmediata y no está sujeta a la progresiva efectividad. Los Estados partes deben establecer sistemas independientes para supervisar la idoneidad y la efectividad de los ajustes y ofrecer mecanismos de reparación seguros, oportunos y accesibles cuando los alumnos con discapacidad y, llegado el caso, sus familiares, consideren que los ajustes no se han previsto adecuadamente o que han sido objeto de discriminación. Las medidas para proteger a las víctimas de discriminación contra la victimización durante el proceso de reparación son fundamentales.

En los párrafos 32, 33 y 34 se describen los **apoyos para la educación inclusiva**. Para dar cumplimiento al artículo 24, párrafo 2, apartado d), los alumnos con discapacidad deben tener derecho a recibir el apoyo necesario que les facilite su formación efectiva y les permita desarrollarse en pie de igualdad con los demás. El apoyo en lo relativo a la disponibilidad general de los servicios y las instalaciones en el sistema educativo debería garantizar que los alumnos con discapacidad puedan desarrollar su potencial al máximo proporcionando, por ejemplo, personal docente, consejeros escolares, psicólogos y otros profesionales pertinentes de los servicios sanitarios y sociales que dispongan de la formación y el apoyo



debidos, así como el acceso a becas y recursos financieros. Se indica que debe proporcionarse directamente un apoyo adecuado, continuo y personalizado.

El Comité hace hincapié en la necesidad de ofrecer planes educativos individualizados que puedan determinar los ajustes razonables y el apoyo concreto necesarios para cada alumno, entre otros medios proporcionando ayudas compensatorias de apoyo, materiales didácticos específicos en formatos alternativos y accesibles, modos y medios de comunicación, ayudas para la comunicación, y tecnologías de la información y auxiliares. El apoyo también puede consistir en un asistente de apoyo cualificado para la enseñanza, compartido entre varios alumnos o dedicado exclusivamente a uno de ellos, dependiendo de las necesidades del alumno. Los planes educativos personalizados deben abordar las transiciones experimentadas por los alumnos que pasan de entornos segregados a entornos convencionales, así como entre los ciclos de enseñanza. La eficacia de esos planes se debe someter a una supervisión y evaluación periódicas con la participación directa del alumno. La naturaleza de los servicios prestados debe determinarse en colaboración con los alumnos, así como, cuando proceda, con los padres, cuidadores o terceras personas. El alumno debe tener acceso a mecanismos de recurso si el apoyo no está disponible o es insuficiente. Asimismo, todas las medidas de apoyo previstas deben adecuarse al objetivo de la inclusión. Por consiguiente, deben estar encaminadas a que los alumnos con discapacidad tengan más oportunidades de participar en las clases y las actividades extraescolares junto con sus compañeros, en lugar de marginarlos.



La Convención fue ratificada por Uruguay el 4 de diciembre de 2008 mediante la ley N° 18.418. El 5 de julio de 2011 Uruguay ratificó el **Protocolo Facultativo de la Convención**, lo que implica que cualquier persona o grupos de personas que se hallen bajo la jurisdicción de Uruguay y que aleguen ser víctimas de una violación de cualquiera de los derechos enunciados en la Convención por parte del Estado, puede presentar una comunicación al Comité de Expertos que vela por el cumplimiento de la Convención y el Estado tendrá que rendir cuentas frente a dicho Comité sobre el asunto.

Asimismo, en 2008 Uruguay aprobó la **Ley General de Educación (ley nr. 18.437)** que garantiza el derecho a la educación sin discriminación para todos los habitantes y establece que se brinden apoyos específicos según las necesidades de los estudiantes. Dicha ley tiene gran relevancia en esta área dado que en numerosos artículos plantea el derecho fundamental a la educación en la diversidad y a la inclusión educativa de los niños y adolescentes con discapacidad. Consagra en varios artículos el derecho a la educación de las personas con discapacidad, sin discriminación y con igualdad de oportunidades (art. 2, 4, 8, 13b, c, e, art. 18 que establece apoyos para la igualdad de oportunidades, art. 33 que determina que “se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.”).



Explícitamente, el artículo 72 de la ley determina que los estudiantes de cualquier centro educativo tienen el derecho a recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje. Finalmente, el artículo 120 (Principio específico de interpretación e integración) plantea que para la interpretación e integración de la ley general de la educación se deberá tener en cuenta el interés superior del educando, que consiste en el reconocimiento y respeto de los derechos inherentes a su calidad de persona humana.

En 2010 se aprobó la **Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (Ley 18.651)** que propone una serie de cambios y medidas para lograr la igualdad de oportunidades en los siguientes ámbitos: accesibilidad a la cultura, información y comunicación, accesibilidad al entorno físico y transporte como así también educación e inclusión escolar y capacitación e inserción en el ámbito laboral. La misma crea la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad que está integrada por delegados de diversos organismos públicos y representantes de organizaciones de la sociedad civil. En su artículo 40 de Ley expone la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo de forma que apunta a una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad (Cap. 7, art. 40, 2010).



En 2015 todos los Estados miembros de Naciones Unidas aprobaron la **Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible** que contiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), siendo uno de ellos, el **ODS nr. 4**, la educación inclusiva y de calidad para todos a lo largo de toda la vida. La incorporación de la educación inclusiva a la agenda global marca un fuerte respaldo político de la comunidad internacional para avanzar en la construcción de sistemas educativos inclusivos, no segregados.

En 2017 se aprueba por decreto nr. 72/17, el **Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos**. El Protocolo fue elaborado en el marco de la Comisión de Continuidad Educativa y Socio-Profesional para la Discapacidad (CCESPD), presidida desde la Dirección de Educación del MEC, integrada por instituciones vinculadas a la temática de educación y por la sociedad civil organizada. El mismo es una guía de referencia y consulta en relación a las buenas prácticas y estándares de atención a las personas con discapacidad:

- Orienta acciones para el abordaje del tema en los centros educativos.
- Promueve la realización de acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que integran los centros.
- Propone cambiar la mirada: del déficit de los estudiantes con discapacidad a las barreras al aprendizaje y la participación.
- Las necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.



El Protocolo fue actualizado en 2022. En 2023 está prevista una gira por todo el país para darle difusión y capacitar a los docentes para que puedan seguir sus orientaciones para incluir a sus estudiantes con discapacidad de manera efectiva.

Por su parte, ANEP ha establecido en su **Plan de Desarrollo Educativo para el período 2020-2024** que la Educación Inclusiva es una política transversal. El capítulo 6 de dicho plan establece como objetivo el desarrollo de la perspectiva inclusiva en todos los niveles del sistema educativo, en consonancia con los acuerdos y compromisos internacionales asumidos por el país, en un marco de fortalecimiento de las capacidades internas y en plena interacción interinstitucional. En particular se establece la generación de mecanismos de “coordinación con Sistema de Cuidados o la entidad que corresponda” (p. 232) en el marco del fortalecimiento de capacidades institucionales para favorecer procesos inclusivos en las propuestas educativas establece como una de las estrategias relevantes el “Diseño e implementación de sistema de apoyos en clave Anep” (p. 232).

Asimismo, dentro del lineamiento estratégico LE 1 - Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad, en la línea de política tendiente a la ampliación y mejora del acceso de los estudiantes a la educación, se pretende fortalecer el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas en el marco de un trabajo coordinado y articulado entre todos los niveles educativos.



En este sentido, en el marco del fortalecimiento de la coordinación interna de la ANEP se hace hincapié en el espacio de la Mesa de Trabajo de Educación Inclusiva (Acta 57, Res. 60 del 15 de septiembre de 2020), cuyo Plan de Acción para el período (Acta 23, Res. 1859/021 del 21 de julio de 2021) propone como líneas de intervención:

- Desarrollo y fortalecimiento de la inclusión educativa de los niños en situación de discapacidad; fortaleciendo la provisión de apoyos especializados y el despliegue de recursos en los centros educativos.
- Diseño de sistema de apoyo a las trayectorias y acompañamiento de las mismas, para estudiantes de educación media, propiciando el desarrollo de centros de recursos a nivel territorial.

En 2021 se elaboró el **Protocolo guía para las situaciones de discriminación y rechazo por motivos de discapacidad en el ámbito de la educación**, que brinda información y contribuye a promover y proteger el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, cuando las familias o las personas con discapacidad realizan denuncias de situaciones de discriminación o exclusión en el ámbito educativo. La Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) recibió en el mes de febrero del año 2020 un planteo del Grupo de Trabajo de Educación Inclusiva (GTEI) de la sociedad civil organizada de las personas en situación de discapacidad para la creación de un Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación en el ámbito de la educación, con participación de todos los actores involucrados en el tema.



Para su elaboración, se conformó un grupo de trabajo con los actores estatales involucrados en la temática de discapacidad y educación, y la Sociedad civil.

El objetivo de este Protocolo es el de promover el derecho humano a la educación inclusiva de las personas en situación de discapacidad, en lo referente al acceso, la participación y la continuidad educativa en igualdad de condiciones.

- Está dirigido a personas o familias que transiten por situaciones de no aceptación en centros de estudios, en todo el país.
- Es una herramienta de carácter informativo sobre el derecho a la educación inclusiva, a través de una hoja de ruta que orienta los pasos para denunciar la vulneración de derechos.
- Busca generar un proceso coordinado entre los actores participantes con el fin de abordar dificultades que la población enfrenta para acceder al derecho a la educación.



REPASO

En la tabla I se sistematiza el marco normativo que promueve y protege el derecho a la educación inclusiva:

AÑO	NOMBRE
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos : artículo 26 reconoce derecho de todas las personas a la educación.
1966	Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales : artículo 13
1978	Informe Warnock (Reino Unido) - versión en inglés
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción de Necesidades Educativas Especiales
2000	Marco de Acción de Dakar de la Educación para Todos
2001	Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (ratificada por Uruguay por ley nr. 17.330)
2005	UNESCO elabora la Guía para la Inclusión "Asegurando el Acceso a la Educación para Todos"



2006	Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad , ONU: artículo 24 + Observación General nr.4 , artículo 3 y 9 (ratificada por Uruguay en 2008 por ley 18.418)
2008	Ley nr. 18.437 General de Educación
2010	Ley nr. 18.651 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (art. 40)
2015	Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible: Objetivo de Desarrollo Sostenible n° 4
2017	Protocolo de Actuación para la Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad (Decreto 72/017), actualizado en 2022
2017	Guía UNESCO para Asegurar la Inclusión y Equidad en la Educación
2020	Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP (Capítulo 6)
2021	Protocolo de No Rechazo y Campaña “No pueden decir no”
2022	Actualización del Protocolo de Actuación para la Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad (Decreto 350/2022)

2.2. Estado de situación actual de la educación inclusiva en Uruguay

En Uruguay, la escuela pública “nació como el instrumento apropiado para homogeneizar, por medio de la educación, a la masa social de muy diverso origen geográfico y cultural que componía la población del país” (ANEP,



2009: 17). Por ello, en nuestro país, como muchos países del mundo, se estableció un sistema educativo segregado para las personas con discapacidad que no cumplían con esta condición de homogeneidad, primero con aulas diferenciadas en las escuelas comunes y luego con la creación de escuelas especiales.

De acuerdo a la información institucional de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la Educación Especial en Uruguay nació en el primer cuarto del siglo XX cuando se crearon: el Instituto Nacional de sordo-mudos. (1910); la escuela al aire libre para niños y niñas débiles (1913); las clases diferenciales para niños y niñas con retardo mental (1917); la primera Escuela Auxiliar que luego fuera Escuela de Recuperación Psíquica (1929); la Escuela Hogar para niños con conducta irregular (1930) y, en la década de 1960, se crearon otros 65 centros de educación especial. En la actualidad existen en todo el país 71 escuelas especiales para discapacidad intelectual; 3 para discapacidad visual; 4 para discapacidad auditiva; 1 escuela especial para estudiantes con conducta irregular y 1 escuela especial para estudiantes con discapacidad psicosocial (ANEP, 2021).

En 1985, dada la saturación que estaban experimentando las escuelas especiales debido a que los estudiantes que no llegaban a los resultados esperados en las evaluaciones eran derivados a estas escuelas bajo la sospecha de que presentaban una discapacidad intelectual, se desarrollaron una serie de planes y experiencias piloto que dieron comienzo al modelo de integración educativa (ANEP, 2009).



La primera acción que se puso en práctica fue la de transformar las Clases Diferenciales, cerradas, en clases de apoyo para los y las niñas que tenían dificultades para seguir el curso, evitando de esta manera su exclusión definitiva del aula común. Este apoyo podía ser brindado en el mismo turno o a contraturno. Pero la acción principal fue el Plan de Integración del año 1987 que consistió en que las escuelas especiales integraron algunos niños en escuelas comunes y enviaron uno o más maestros especializados para orientar al maestro de clase y coordinar el apoyo a brindar al niño integrado, apoyo que se realizaba en la propia escuela común o en la especial pero en el turno complementario. La coordinación del trabajo entre maestro común y maestro itinerante benefició también al resto de la clase, en tanto los recursos utilizados para con el alumno integrado eran aprovechados para solucionar problemas de otros alumnos. Este plan preveía también el ingreso directo a la educación inicial de niños con discapacidad que comenzaban su escolarización. Si bien el plan de integración dejó de ser financiado en 1999, este enfoque continúa en la actualidad (Viera y Zeballos, 2014).

Asimismo, en 2007 se creó en el seno de ANEP-CODICEN el Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva (GT), de acuerdo a la Resolución 86 del 14 de agosto de 2007 del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (Acta N° 49, Expediente 100154/07). Los cometidos del GT fueron: 1) reunir el material existente en torno al tema (educación inclusiva); 2) estudiar y evaluar las experiencias desarrolladas en el ámbito de la ANEP o en ámbitos en que la ANEP participa; 3) elaborar



líneas de acción concretas, encaminadas a poder desarrollar o ampliar las estrategias de educación inclusiva a partir de 2008, en consulta con la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad, con representantes de los diversos subsistemas de la educación. El Grupo elaboró un Informe de las experiencias de educación inclusiva y propuestas de acciones concretas (ANEP, 2009), que presenta conclusiones muy valiosas para elaborar una hoja de ruta hacia la educación inclusiva en Uruguay, que sin embargo no se conoce en qué medida tuvo incidencia en el sistema educativo.

Posteriormente, uno de los programas creado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en el año 2014, fue el proyecto de Escuelas de la Red Mandela. El mismo consistió en vincular a más de 80 Escuelas Especiales y Escuelas Comunes para que las primeras puedan brindar apoyo y realizar un seguimiento a escuelas comunes urbanas del país que llevan a cabo procesos de inclusión educativa de niños con discapacidad. El programa se basa en cuatro componentes básicos: la inclusión educativa y pedagógica; inclusión y participación social; monitoreo, evaluación y sistematización de experiencias y, por último, accesibilidad. También algunos centros de Educación Media- liceos y escuelas técnicas- han realizado experiencias piloto de educación inclusiva (liceos y UTUs Mandela).

En 2016, ANEP estableció el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE) que tiene como propósito principal hacer posible el seguimiento de los eventos educativos de las y los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana, tanto durante el mismo año escolar como en la



trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar. Paralelamente en 2017, se creó la Mesa de Trabajo para las Situaciones de Discapacidad de ANEP, coordinada desde la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE), que en 2020 adquirió dimensión institucional y pasó a denominarse Mesa de Educación Inclusiva. Dicha Mesa, que también tiene su expresión en los territorios (mesas locales de educación inclusiva), tiene como cometido la búsqueda de escenarios para la continuidad educativa de estudiantes en situación de discapacidad, tanto para los egresos de las escuelas especiales, como aquellos que estaban incluidos en escuelas comunes. Asimismo busca apoyar y proponer iniciativas tanto de formación para los docentes como pensar propuestas para favorecer la inclusión, bajo la premisa que los estudiantes a incluir no sólo asistan a los centros educativos, sino que participen y aprendan.

Sin embargo, las cifras más actuales muestran que a pesar de estos esfuerzos por avanzar hacia una educación inclusiva, la tendencia ha sido que los niños y niñas con discapacidad en edad escolar concurren a las escuelas especiales. En 2013, desde la sociedad civil se realizó un pedido de información a ANEP que mostró que de los 13.449 estudiantes con discapacidad que concurrían a enseñanza primaria ese año, el 57% estaban matriculados en educación especial y el 43% asistían a escuelas comunes (CAinfo y FUAP, 2013).

Por su parte, Míguez (2014), a partir de entrevistas a actores calificados, datos del último censo y el análisis de investigaciones previas sobre



discapacidad y educación en Uruguay, relaciona cuatro tipos de deficiencias asociadas a la discapacidad y sus correlatos más frecuentes en el espacio educativo formal. En primer lugar describe que en Uruguay los estudiantes con deficiencia intelectual, por lo general, ingresan tempranamente al circuito de la educación especial “con un proyecto no más allá de talleres pos-escolares que le permita continuar con sus procesos de sociabilidad y, en el mejor de los casos, ingresar a algún taller protegido o similar” (Míguez, 2014: 43). Sobre los estudiantes con deficiencia mental, señala que suelen culminar con éxito la educación media, dado que su enfermedad comienza a visualizarse en la adolescencia o en los primeros años de juventud. En relación a los estudiantes con discapacidad motriz afirma que, salvo aquellos que presentan deficiencias severas, tienden a transitar sin mayores problemas por la educación primaria, secundaria y luego terciaria, siendo el mayor impedimento la falta de accesibilidad de los espacios educativos. Respecto a los estudiantes que presentan deficiencias visuales, por lo general acceden a un régimen mixto de educación común y educación especial a contraturno, de manera de adquirir movilidad y las técnicas para aprehender el conocimiento. Finalmente, los estudiantes con deficiencias auditivas transitan su camino a la educación en un régimen de enseñanza bilingüe en lengua de señas uruguaya (LSU) en las escuelas especiales y con apoyo de un intérprete de LSU en la educación media.

Sobre el perfil socioeconómico de las familias que envían a sus hijos/as a la educación especial, una investigación realizada en 2011 por ANEP y el



Instituto Interamericano de Desarrollo Integral (iiDi)¹ a partir de una muestra de escuelas especiales seleccionadas, permitió conocer: 1) que en las escuelas especiales participantes, el porcentaje de alumnos que provenían de hogares con al menos una necesidad básica insatisfecha era del 21,1 %; superior tanto al de las escuelas urbanas comunes (12,6 %) y al promedio general (17 %); 2) que el «saldo educativo», es decir la proporción de madres con primaria incompleta comparado a la de madres con secundaria completa era significativamente más negativa en estas escuelas (-57,4 %) que el promedio general (-21,6 %) y peor que en el promedio de las escuelas comunes urbanas (-7,9 %) y en las de “contexto crítico” (-47,7 %); y 3) que el apoyo y el compromiso de los padres en las escuelas participantes son percibidos como favorables en apenas el 5,6 % de los casos, comparado con un 27,1 % en el promedio general y un 20,5 % en las escuelas comunes urbanas. Estos datos dan cuenta de la estrecha relación entre discapacidad, reproducción intergeneracional de la pobreza, pautas de crianza y aspiraciones empobrecidas.

Asimismo, los datos de ANEP del último año, que analizan los egresos de los estudiantes de la educación especial a partir de los registros de inscripción temprana, muestran que la gran mayoría (83%) sigue en los talleres de la educación especial luego de los 12 años, mientras que un 13% de quienes egresan lo hacen a los centros de educación técnica (CETP-UTU) y únicamente un 4% egresa a educación secundaria (ANEP, 2022), lo que

¹ Citada en un estudio de iiDi y UNICEF (2013) titulado: “La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión”, página 35, disponible en <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/912/MERESMANdiscapacidad-en-uruguay-web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



pone de manifiesto que una vez que los estudiantes ingresan al sistema de educación especial, son pocos los que pasan a estar incluidos en los niveles siguientes de la educación formal que no es segregada.

Este fenómeno se puede explicar porque a medida que se dan los pasajes de un nivel educativo y de un ciclo a otro, las dificultades aumentan con respecto a la accesibilidad y se presentan más barreras para garantizar la participación y los logros de aprendizaje a aquellos estudiantes que logran acceder a la educación media y/o superior, quedando en muchos casos a merced de la lucha de las personas con discapacidad y sus familias las posibilidades de superar dichos obstáculos, así como a la buena voluntad de los docentes.

Estos datos también contribuyen a visibilizar las desigualdades que hay entre las familias de quienes concurren a escuelas comunes y quienes lo hacen a escuela especial, así como reflexionar en torno a los escasos incentivos y posibilidades que tienen muchas de estas familias de elegir que sus hijos e hijas concurren a la educación común, ya que mientras en la educación común se suele poner trabas al acceso o la permanencia que requieren de un involucramiento por parte de la familia en el proceso de inclusión de su hijo o hija porque no se “sienten preparados”, en la educación especial se les ofrece un espacio educativo de tiempo completo para sus hijos, muchas veces con almuerzo y merienda. Sin embargo, que las personas con discapacidad no completen la educación obligatoria o que restrinjan sus posibilidades de educación a los talleres que la educación especial o las organizaciones sociales pueden ofrecerles, puede tener un



impacto negativo en sus oportunidades de inserción laboral y en el desarrollo de su proyecto de vida.

En este sentido, algunos de los obstáculos más frecuentes que se han podido documentar por parte de las investigaciones académicas, las organizaciones de la sociedad civil y las visitas de expertos internacionales son: la falta de adaptaciones arquitectónicas, el sentimiento por parte de los maestros de no tener formación ni respaldo del sistema para afrontar este tipo de situaciones y el escaso apoyo por parte de algunas familias de niños con discapacidad (Viera y Zeballos, 2014).

Con respecto al segundo y tercer pilar de la educación inclusiva -la participación y los logros- aún el sistema educativo uruguayo no siempre cuenta con los sistemas de apoyos adecuados para que los docentes del aula puedan atender a todos y todas las estudiantes de manera efectiva, incluidos los y las estudiantes con discapacidad. Muchas veces el currículum aparece como una barrera, ya que algunos docentes creen que todos los estudiantes deben aprender el programa en un tiempo determinado. Esto les impide hacer una diferenciación en los formatos y estrategias de aprendizaje de acuerdo a fortalezas y los desafíos de estudiantes con discapacidad; muchos de ellos no conocen el Diseño Universal de Aprendizaje. A menudo, cuando se hacen adecuaciones de la currícula para estudiantes con discapacidad intelectual, se establecen objetivos pobres, producto de las bajas expectativas que se tienen de él; no suele consultarse a la persona con discapacidad, a las familias ni a los técnicos que conocen al estudiante. Con respecto a los logros, no siempre se



realizan los ajustes necesarios para evaluar las competencias y contenidos alcanzados y- si bien se constatan avances- tampoco se certifican siempre, sobre todo en el tránsito entre niveles educativos.

Con respecto al primer pilar de la educación inclusiva- el acceso universal - se ha avanzado, pero todavía hay centros educativos que niegan el acceso a los estudiantes con discapacidad, otros ponen cuotas para el ingreso (ej.: un niño por clase o por cohorte), acotan la participación del estudiante con discapacidad a unas horas al día en el centro educativo, o solicitan escolarización compartida con la educación especial porque no se sienten preparados para atender al estudiante. Asimismo, frente a la matrícula de un estudiante con discapacidad intelectual o con condición del espectro autista u otras discapacidades, cada vez más centros -comunes o especiales, privados y públicos- solicitan un acompañante externo, incluso antes de conocer al estudiante y, algunos centros lo hacen desde las etapas de educación inicial. Otros, por el contrario, prohíben el ingreso del acompañante al aula, cuando el estudiante lo necesita. Ello agudiza la desigualdad entre quienes pueden pagar un acompañante de forma privada y quienes no pueden sostener la trayectoria educativa de sus hijos con discapacidad si el Estado no les brinda los apoyos necesarios.

Todas estas barreras para ejercer el derecho a una educación inclusiva y de calidad repercuten directamente en una restricción de las oportunidades para la inclusión y la participación en otras esferas de la vida. Por ejemplo, no terminar la educación obligatoria, puede repercutir negativamente en las posibilidades de acceder a un trabajo digno, dado que, sin posibilidades



de acceder a la educación primaria junto a sus pares sin discapacidad o a la educación secundaria o técnica (mucho menos a la educación terciaria o terciaria universitaria) se coartan las posibilidades de acceder al empleo y lograr mayores niveles de autonomía.

En vista de ello, el Comité de la Organización de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad realizó una serie de recomendaciones al Estado uruguayo en el año 2016. En su informe resumió sus preocupaciones y recomendaciones en 68 puntos.

Específicamente en el área de educación, manifestó la inexistencia de una política integral enfocada en la educación inclusiva y en la formación de maestros para la misma. Por ello, recomendó al Estado uruguayo la elaboración de una hoja de ruta para la transición hacia la educación inclusiva en todos los niveles, así como para la formación específica a docentes, disposición de recursos y apoyos esenciales (Braille y lengua de señas) y en especial que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial en la elaboración de dicha hoja de ruta y para la asignación de los recursos.

Asimismo, el Comité sugirió en sus observaciones que los profesores sean instruidos respecto de los derechos de las personas con discapacidad y se establezca una política inclusiva para la admisión de dicha población en las instituciones educativas. Recomendó que se lleven a cabo campañas de toma de conciencia dirigidas a la sociedad en general, con el objetivo de fomentar la educación inclusiva y de calidad. (Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2016).



A partir de dichas observaciones y gracias al movimiento organizado de la sociedad civil, en 2017 se elaboró el **Protocolo de Actuación para la Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad** (que se actualizó a fines de 2022) y en 2020 se aprobó el **Protocolo de No Rechazo** (Institución Nacional de Derechos Humanos) por el cual se clarifica que los centros de educación común tanto públicos como privados, no pueden negar el acceso a los estudiantes por razones de discapacidad y que tampoco pueden pedirles como condición el contar con un acompañante. Este protocolo se está difundiendo a través de una campaña, pero aún son numerosas las familias que no lo conocen.

En resumen, en Uruguay se vienen realizando importantes avances normativos y experiencias piloto y dispositivos en los distintos subsistemas de la educación formal, así como se han creado dispositivos en otros niveles de la educación que implican la creación de capacidades para la educación inclusiva en el sistema educativo uruguayo. No obstante ello, aún son numerosas las barreras que deben atravesar los estudiantes con discapacidad y sus familias para que la inclusión en el sistema educativo común sea exitosa. Se requiere mucho compromiso de las familias y de las escuelas y un conocimiento de cuáles son sus derechos y los mecanismos para denunciar cuando estos derechos no se respetan.

Estamos en un momento de transición por el cuál las personas con discapacidad y las familias que apuestan a la inclusión educativa, están abriendo el camino, con mucho esfuerzo, para que el sistema educativo



Ministerio
**de Desarrollo
Social**

pueda dar lugar y atender a la diversidad de estudiantes, con el convencimiento de que solamente conviviendo y conociéndonos es que vamos a construir una sociedad más justa y respetuosa para todos y todas.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ANEP-CODICEN (2009). Informe de las Experiencias de Educación Inclusiva y Propuestas de Acciones Concretas.

ANEP (2020). Plan de Desarrollo Educativo(2020-2024). Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>. Recuperado en enero de 2023.

CAinfo y FUAP (2013). Discapacidad y Educación Inclusiva en Uruguay. Disponible en https://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf. Recuperado en enero de 2023.

Comité sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observaciones finales sobre el informe inicial de Uruguay. CRPD/C/URY/CO/ del 31 de agosto de 2016. Disponible en <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/observaciones-finales-sobre-el-informe-inicial-del-uruguay.pdf>. Recuperado en enero de 2023.

Chávez, F. (2015). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Su comprensión en el marco de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. Clase magistral en el marco del curso



sobre Educación Inclusiva organizado por el Grupo Art. 24 de la República Argentina.

iiDi y UNICEF (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión. Disponible en <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/912/MERESMANdiscapacidad-en-uruguay-web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado en enero 2023.

INE (2011). Resultados del Censo de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y edad. Disponible en <https://www.ine.gub.uy/censos-2011>. Recuperado en enero de 2023.

Míguez, M. N. (2014). Inclusión e integración en la educación media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada en “El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay” de Tabaré Fernández Aguerre y Ángela Ríos González (editores).

Robinson K. y Robinson, K. (2022). Imagina si: Creando un futuro para todos. Buenos Aires: Penguin.

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014) Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237–260. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>