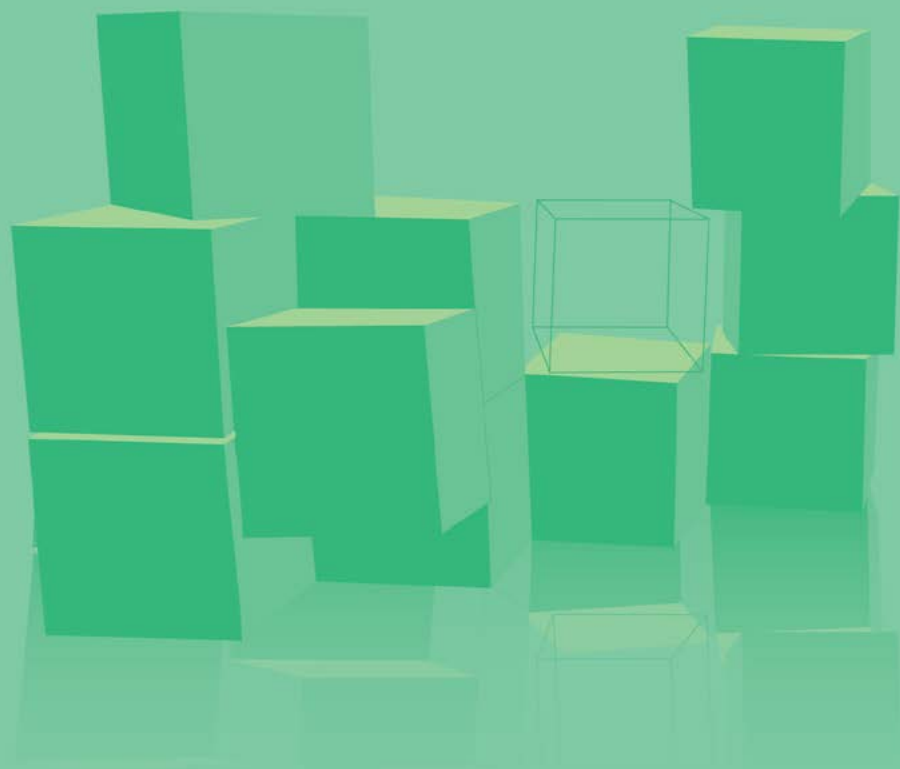


# INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE CURSOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA EN ESCUELAS ESPECIALES DEL CEIP



ISSN 2393-6487



Programa de Planeamiento Educativo  
Departamento de Investigación y Evaluación  
Unidades de Planificación Investigación y Evaluación

**UPIE**



## **CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL**

ING. AGR. MARÍA NILSA PÉREZ HERNÁNDEZ  
Directora General

MTRO. TÉC. MIGUEL ÁNGEL VENTURIELLO BLANCO  
Consejero

MTRO. TÉC. FREDDY AMARO BATALLA  
Consejero

ESC. ELENA SOLSONA  
Secretaria General

PROF. MARINA CALANDRIA  
Secretaria Docente

SUSANA ROSTANI  
DIRECTORA DE PROGRAMA DE GESTIÓN EDUCATIVA

SUSANA LERENA  
DIRECTORA DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA EL AGRO

ANABEL ACOSTA  
DIRECTORA DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA

MARTHA MAGGIOLI  
DIRECTORA DE PROGRAMA DE GESTIÓN DE RECURSOS  
HUMANOS

NILSON RABAZA  
DIRECTOR DE PROCESOS INDUSTRIALES

ADRIÁN NUÑEZ  
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN, COMERCIALIZACIÓN Y  
SERVICIOS

VIRGINIA VERDERESE  
DIRECTORA DE PROGRAMA PLANEAMIENTO EDUCATIVO

VERÓNICA PUÑALES  
DIRECTORA DE GESTIÓN FINANCIERO CONTABLE

GABRIELA CASTRO  
DIRECTORA DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN TERCIARIA

MARIO ALBORNOZ  
DIRECTOR CAMPUS REGIONAL LITORAL NORTE

GERARDO BORGGIO  
DIRECTOR CAMPUS REGIONAL LITORAL SUR

ANTONIO LUNA  
DIRECTORA CAMPUS REGIONAL NORESTE

MARIO CAPELLO  
DIRECTOR CAMPUS REGIONAL ESTE

OSCAR SANCHEZ  
DIRECTOR CAMPUS REGIONAL CENTRO





CETP-UTU

Programa de Planeamiento Educativo  
Departamento de Investigación y Evaluación  
Unidades de Planificación, Investigación y Evaluación

Coordinación general  
Gabriel Álvarez

Equipo  
Laura Grassi, Patricia Kelly,  
Jorge Méndez y Alicia Parodi

Colaboradores  
Schubert Rodríguez

Diseño de tapa: T.D/G Martina Dominguez, Departamento de Organización y Métodos, CETP-UTU. Ilustración basada en la obra escultórica de Fernando Stevenazzi, LABORA TE IPSUM.

Diseño y maquetación: T.D/G Martina Dominguez, Departamento de Organización y Métodos, CETP-UTU



## PRESENTACIÓN

Los Boletines UPIE de la Serie Educación e Investigación presentan los informes de trabajo del equipo del Departamento de Investigación y Evaluación (DIE) y de las Unidades de Planificación, Investigación y Evaluación (UPIE) regionales. Algunos de los trabajos realizados fueron planificados y desarrollados por el equipo, otros en cambio, se realizaron en conjunto con otros equipos del Programa de Planeamiento Educativo, así como también con equipos externos a la Institución, de la ANEP, o de la esfera pública o privada en el marco de proyectos aprobados por el CETP.

Las UPIE responden específicamente al Objetivo Estratégico del CETP 3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas. Para su cumplimiento trabajan en dos niveles: el primero de ellos relacionado con los procesos de investigación y evaluación que el CETP defina como pertinentes; y el segundo, relacionado con intervenciones de acuerdo a las demandas y necesidades detectadas en cada región para el desarrollo de prácticas de planificación, investigación y evaluación en conjunto con los equipos educativos de los centros.

Los trabajos publicados dan cuenta de las políticas educativas, los lineamientos y objetivos estratégicos presentados por ANEP en el Proyecto de Presupuesto para el quinquenio (2015-2019). Las publicaciones contribuyen a la difusión e intercambio de los avances y resultados de los proyectos, con los actores de los centros, del nivel institucional y académico, favoreciendo el debate educativo y la reflexión pedagógica.

La producción y publicación del Boletín UPIE no sólo contribuye al cumplimiento de los objetivos mencionados, sino que además constituyen un insumo clave para la rendición de cuentas.

Coordinación del Departamento de Investigación y Evaluación  
Gabriel Álvarez Murdocco  
gaalvarez@utu.edu.uy

---





# INDICE

<b>Introducción</b>	10
<b>Síntesis y reflexiones</b>	12
<b>Marco Conceptual</b>	26
Objetivos	26
La discapacidad en los marcos institucionales: mirada conceptual e histórica	26
Los modelos de discapacidad en la historia	26
El modelo social	30
<b>Antecedentes</b>	33
Cambios en las políticas públicas en Uruguay	33
El modelo social en la educación	37
Avances en Educación Nacional	39
A nivel normativo	39
A nivel de articulación interinstitucional	41
A nivel del CERP	42
Egresados de escuelas especiales de UTU	45
<b>Análisis</b>	48
Dimensiones de análisis	48
El sujeto ¿Aprendiente o participante?	48
El colectivo hace al docente inclusivo	54
El centro educativo y su organización	58
La propuesta pedagógica (taller en particular): estrategias y posibles	60
La articulación interinstitucional	65
<b>Actividades con referentes adultos y estudiantes</b>	67
<b>Bibliografía</b>	76
<b>Anexo</b>	78

## Introducción

Durante la actual administración se han impulsado experiencias educativas inclusivas en todo el territorio nacional. En el presente estudio se sistematizan cinco de ellas, cuya especificidad consiste en ser grupos de Formación Profesional Básica, Plan 2007 (FPB) en centros escolares de educación especial del CEIP. Otra de las características distintivas de estas, es que exceptuando una, la matrícula de los grupos se compone con estudiantes egresados de las escuelas especiales en las que se radica el grupo, y de estudiantes egresados de escuelas comunes. Si bien los grupos de FPB están ubicados en predios de centros del CEIP, la gestión depende de una Escuela del CETP.

Los grupos con los que se trabajó son los siguientes: El FPB de la Escuela Alternativa Granja N° 52 (Orientación Producción Granjera) dependiente de la Escuela Agraria Durazno, el de la Escuela Especial N° 121 (Orientación Vivero) de la ciudad de Melo dependiente de la Escuela Técnica Melo, el de la Escuela especial N° 137 (Orientación Gastronomía, I.2) de la ciudad de Río Branco dependiente de la Escuela Técnica Río Branco, EX Escuela N° 230, Actual N° 303 (Orientación deporte modalidad Redescubrir) del departamento de Canelones depende de la Escuela Técnica Paso Carrasco y el de la Escuela especial N° 236 (Orientación Hortícola Intensiva, I.1) en Montevideo dependiente de la Escuela Agraria Montevideo.

Desde un abordaje metodológico cualitativo se procura recoger la información a partir de las perspectivas y experiencias de los actores en el mismo escenario de su vivencia, recogiendo sus voces a través de propuestas que se ajustan a sus características. Los aportes de los diferentes actores son clave y se analizan junto a otras fuentes, tales como la normativa, los antecedentes y los sistemas de registro de bedelía. Se procura reconstruir la experiencia misma, desde el punto de vista de ellos, para reflexionar sobre ella con el fin de recuperar y revalorizar los aprendizajes, y así contribuir al proceso de mejora de las propuestas.

Para la aproximación a cada una de las experiencias y su sistematización, se aplican las técnicas cualitativas de entrevista en profundidad, entrevistas grupales<sup>1</sup> y la observación participante. Las mismas se aplican en los diferentes encuentros y visitas a cada una de las experiencias. Para ello se realizaron cuatro llegadas al territorio, la primera en los meses de mayo y junio, la segunda en julio y agosto, la tercera en setiembre, y la última en octubre y noviembre de 2018.

Los actores entrevistados fueron directores, directoras y subdirectores/as de los centros escolares del CEIP y del CETP, inspectores y docentes del CETP. También se llevaron a cabo entrevistas grupales con los docentes en los Espacios Docentes Integrados (EDI), con los padres y referentes adultos de los estudiantes en actividades convocadas con ese fin específicamente. Con los estudiantes se realizaron actividades con observación participante y se observaron clases de docentes con su previa autorización; así como un taller socioeducativo.

A partir del análisis de los datos cualitativos producidos mediante la aplicación de las técnicas, se elaboran las dimensiones de análisis que permiten posicionarlos. Las conceptualizaciones desarrolladas, así como la revisión de las políticas de inclusión y los antecedentes, permiten contextualizar a las experiencias para orientar el análisis y proyectar las posibilidades. Si bien la construcción de las dimensiones de análisis se lleva a cabo inductivamente, el marco conceptual contribuye a establecer parámetros éticos políticos que orientan la búsqueda y las reflexiones. Desde las dimensiones construidas, se reflexiona y se elaboran las conclusiones.

En el siguiente apartado: Síntesis y reflexiones, se presenta sintéticamente los conceptos centrales del marco conceptual y las implicancias para el análisis, se presenta además las categorías principales construidas a partir del análisis de los datos cualitativos y se presentan las reflexiones y posibles acciones a desarrollar para fortalecer las experiencias. Tercer apartado: se desarrolla el marco conceptual, se plantean los objetivos del estudio, se analiza los modelos históricos de la

---

<sup>1</sup> En Anexo se describen las técnicas de entrevista participativa y grupo focal, bases de las entrevistas grupales realizadas.

explicación de la discapacidad; en el cuarto: se reconstruyen líneas de tiempo descriptivas de los antecedentes de las políticas de inclusión y más específicamente de las políticas educativas inclusivas. Se presentan además un breve análisis de la matriculación de los estudiantes egresados de las escuelas especiales y más específicamente de los matriculados en las experiencias a sistematizar. En el quinto apartado se desarrolla el análisis de las dimensiones construidas y el posicionamiento de los actores de las experiencias. En el último, se encuentra el análisis de las opiniones y percepciones relevadas de los adultos referentes y de los estudiantes.

### Síntesis y reflexiones

Actualmente co-existen tres modelos explicativos de la discapacidad, el de “prescindencia”, el “rehabilitador” y el “modelo social” (Palacios, 2008). Si bien se reconoce el proceso de evolución de las ideas en relación a la discapacidad, a la inclusión social y educativa; las diferentes circunstancias sociales, políticas e institucionales inciden en la mayor o menor vitalidad de cada uno de los modelos en los constructos sociales y educativos. El presente trabajo se elabora desde la perspectiva del modelo social por ser el que sustenta y fundamenta la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y las leyes nacionales que lo reglamentan. Este modelo promueve la superación de modelos basados en déficit y en la no participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos, no siendo el rasgo definitorio de la persona su situación particular funcional, pasando de ser sujeto de prestaciones a sujetos de derecho. De este modo, el modelo social es un imperativo en todos los planos sociales, exige revisión, re-planteos y re-conceptualizaciones de las prácticas, la formación docente, los diseños institucionales y del lugar dado al otro para que defina y se apropie de sus proyectos vitales.

La perspectiva que impulsa este modelo implica, en parte, que la participación de las personas con discapacidad en la vida activa de las comunidades, está relacionada con la acción que ejerce la comunidad.

Es en ella donde surgen o desaparecen las barreras, las más visibles como las físicas, las de comunicación; y las menos visibles como las actitudinales, pre-conceptuales o simplemente aquellas que responden al desconocimiento. Por lo tanto este enfoque implica la comprensión por parte de la sociedad, de la importancia de construir contextos inclusivos. El enfoque social destaca la participación activa de la sociedad en su conjunto.

Su aplicación y aceptación es un proceso, con sus tiempos y vaivenes propios de algo “nuevo” que propone líneas de fuga y reflexión diferentes a las establecidas. Si bien la discapacidad forma parte del desarrollo filogenético del ser humano, históricamente su invisibilización ha sido tal, al punto de quedar acotada a colectivos que por diferentes razones han hecho de ella su objeto de estudio y preocupación. La materialización de un marco legal y normativo internacional, como es la CDPD (2006) y posteriormente el Protocolo de inclusión educativa para las personas con discapacidad (MEC, 2017), documentos en los cuales se explicitan e identifican tanto las circunstancias que rodean las condiciones de vida de las personas con discapacidad, así como las barreras y limitaciones a las cuales se enfrentan a diario, es un gran avance que expone, comparte y abre posibilidades de cambio. Tal como plantea B. Martínez (2002) en el camino hacia una verdadera educación inclusiva; *“la cuestión no sería tanto, ni solo, quiénes son los sujetos de la educación inclusiva sino qué políticas, sistemas escolares, centros, currículo, enseñanza, docentes, y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera.”*

Teniendo presentes los marcos normativos mencionados anteriormente, favorecer la inclusión real y efectiva de los estudiantes con discapacidad en los centros educativos exige desarrollar entornos inclusivos en todas sus dimensiones, lo cual requiere, entre otras cosas, fomentar no sólo la participación de los estudiantes, sino de la comunidad educativa toda. Esto supone valorar las condiciones de comprensión del centro educativo y sus componentes, valorar las acciones del estudiante desde lo contextual y no en función de sus características individuales, en suma, desarrollar la accesibilidad para la implicación,

la participación y la inclusión real. Ponderar el entorno supera la tendencia a enumerar las características de los estudiantes y hacer foco en ello. Los diagnósticos categóricos tienden a clasificar habilidades y posibilidades de desempeño, a la vez que encierran en clasificaciones permanentes a los estudiantes de las que muchas veces no pueden despegarse, atentando esto contra su autopercepción y autoestima. Los diagnósticos narrativos y relacionales producen información individual, estableciendo las particularidades del encuentro con el estudiante y su trayectoria en términos de posibilidades de intervención, y en suma, de posibilidad de un abordaje pedagógico. Este ejercicio implica dar cuenta de las cualidades del centro educativo en relación a los componentes existentes para favorecer el aprendizaje. Para esto, es imprescindible para todos los actores involucrados, identificar claramente los conceptos de exclusión, segregación, integración e inclusión, especialmente atendiendo las diferencias entre los dos últimos. Encuadrando la temática en el ámbito educativo, la diferencia entre ambos conceptos mencionados, delinea una profunda diferencia entre aquellos aspectos facilitadores y obstaculizadores de procesos de inclusión, atendiendo especialmente la perspectiva de que, como establece la Convención; *“la educación es un derecho del que aprende”*.

Desde el 2005, el CETP ha generado distintas propuestas educativas considerando la heterogeneidad de la población objetivo, algunas de ellas son Rumbo (2009), Plan de Formación Básica Profesional (2007), Centros Educativos Comunitarios (2014), entre otros, destinados a la población que por diferentes motivos no lograba acceder o culminar enseñanza media básica, procurando de esta manera alcanzar los cuatro principios igualitarios fundamentales: *“igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros”* (MECT: 2006, 36). Esto exige y demanda estrategias pedagógicas e institucionales heterogéneas.

En esta línea, el CETP ha incorporado paulatinamente, distintos técnicos que acompañan tanto los procesos educativos como los procesos de aprendizaje, apoyando en el hacer y en el pensar a los docentes y

a los equipos de dirección, fortaleciendo vínculos individuales, grupales y comunitarios, desarrollando un trabajo en red que destaque lo educativo y lo productivo en cada territorio desde la convivencia y la participación. Es de esta manera que se promueven centros educativos resilientes (Henderson y Milstein, 2010), donde la noción de educabilidad sitúa la mirada socioeducativa de la escuela, sea agraria, técnica o superior. Actualmente un número importante de centros escolares recibe, año tras año alumnos con distintas discapacidades.

Es imprescindible abordar las dimensiones institucionales (Fernández, 1994) y culturales si se busca promover la convivencia en los centros educativos por una educación inclusiva, desde la consideración de que la institución hace al sujeto, y éstos constituyen a la primera. El CETP, en el marco de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030, procura conocer su realidad y sus prácticas organizacionales y pedagógicas, en definitiva sus prácticas educativas, analizando la situación actual desde una mirada prospectiva, elaborando una hoja de ruta que considere al sujeto que se acerca a aprender como sujeto de derecho. Esto implica mirar a los centros educativos y sus prácticas socio-educativas, destacando el rol de cada estudiante como sujeto activo de derechos, favoreciendo la atención de la singularidad por el desarrollo de propuestas educativas inclusivas e innovadoras, velando por las transiciones y trayectorias educativas diversas, partiendo de comprender que la educación inclusiva es un proceso continuo e inacabado que se reinicia cuando un sujeto ingresa al centro educativo.

En este estudio, y a partir de las entrevistas realizadas a los actores del territorio: integrantes de equipos de dirección, inspectores, docentes, grupos de padres y estudiantes de los cinco centros educativos; se construyen las dimensiones analizadas y presentadas a continuación. Así mismo se apoya en las concepciones sobre educación inclusiva planteadas por el modelo social de la discapacidad y los autores que lo sustentan, incluyendo aproximaciones desde la Sociología de la educación en referencia a la inclusión como concepto y base de políticas educativas y las concepciones de sujeto educativo que de ella se desprenden. Las categorías desarrolladas se focalizan en aquellos

aspectos que los entrevistados destacan en sus intervenciones y que, además, tienen un lugar central en las consideraciones planteadas por la perspectiva social.

Estas categorías construidas son las siguientes:

- El sujeto ¿aprendiente o participante?
- El colectivo hace al docente inclusivo
- El centro educativo y su organización
- La propuesta pedagógica (taller en particular): estrategias y posibilidades
- La articulación interinstitucional

De acuerdo al análisis realizado, entre los equipos educativos de las diferentes experiencias se observan posiciones antagónicas en relación al estudiante como sujeto de posibilidad. Se reconoce en los discursos de los actores la concepción de sujeto que aprende, pero también está presente la percepción del sujeto cuyas limitaciones para el aprendizaje lo incluyen como sujeto participante. Con posiciones intermedias que consideran que para favorecer el aprendizaje necesariamente debe existir grupalidad. Por otra parte se percibe que, a pesar de la superación de la discapacidad como limitante para el aprendizaje, las posibilidades de socialización que se producen para el trabajo, son reducidas y escasamente promovidas.

En cuanto a los docentes y su posicionamiento en la propuesta, se observan puntos de vista complementarios. Por una parte la necesaria e imprescindible presencia de docentes abiertos y sensibles para construir vínculos afectivos como prerequisite para el aprendizaje. Y por otra la necesaria constitución de equipos pedagógicos a partir de los cuales es posible desarrollar propuestas inclusivas. Este posicionamiento de los profesores en cuanto a la condición necesaria de la existencia de la grupalidad docente es favorecida especialmente por la propuesta del FPB plan 2007. En efecto, la mirada de la educación integrada y la existencia de los Espacios Docentes Integrados (EDI), como espacios de trabajo de equipo, regular, semanal y fijo, favorece la construcción de la grupalidad docente como en ningún otra modalidad educativa de este subsistema.



En cuanto a lo organizacional, en general, se percibe a las estructuras organizacionales como aspectos que pueden dificultar el tránsito de los estudiantes por la propuesta. En este sentido pero con mayor fuerza se percibe a la infraestructura edilicia como un factor que puede obstaculizar el proceso de inclusión, por ser este concebido como un espacio propiamente educativo. Esto está especialmente signado por la educación técnica, específicamente en el contexto de las orientaciones de las propuestas, así como por el hecho de ser espacios compartidos con escuelas especiales del CEIP.

En cuanto a la importancia de la información sobre la trayectoria del estudiante, existe un alto nivel de acuerdo entre los actores de los centros. Los diagnósticos grupales a partir de los cuales se construyen las consignas de trabajo integrado con los estudiantes son de suma importancia, los equipos docentes así lo perciben y desarrollan estrategias acordes.

La grupalidad de los estudiantes es, para los docentes, una herramienta para la inclusión que favorece el aprendizaje. Relacionado con la alta valoración de la grupalidad como herramienta pedagógica para la inclusión, se percibe que el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje egresados de las escuelas especiales puede ser una práctica exclusiva, porque todos podrían beneficiarse de los apoyos adicionales que por ejemplo representan las maestras itinerantes.

Se observan diferencias sustanciales entre los equipos docentes, en cuanto a la consideración y aplicación del régimen de inclusión. Allí donde se los considera pertinente y es ampliamente utilizado la evaluación en si pierde validez y sentido para los estudiantes con discapacidad. En estos casos los avances se valoran en términos de participación, no de logros. Por otra parte, entre los equipos que descartan al

régimen de inclusión como herramienta se señala que los estudiantes no reciben calificación, se les coarta la continuidad educativa, desprotegiendo su trayectoria y vulnerando así su derecho a la educación. Los docentes alineados en dicha postura destacan el desarrollo de adecuaciones curriculares y otras estrategias como formas de promover logros de aprendizaje.

Con diferencias entre los actores de centros, se observa la mención de desfase entre las necesidades de apoyos y la disposición de herramientas para abordar las dificultades de implementación de las propuestas. Esto tiene como efecto la percepción de la invalidez del dispositivo, no por ser inadecuado, sino porque no dispone de los recursos necesarios para su despliegue completo. Este aspecto surge especialmente como problemático en algunas de las experiencias, y parece estar relacionado con el acento en las demandas de apoyo técnico e institucional. En algunos casos, es considerado como la principal limitante para el sostenimiento de la propuesta, en otros es mencionado como un desafío, que incluso llegó a ser superado creativamente. Se observa que la diferencia de los posicionamientos está relacionada, a su vez, con la fortaleza de la articulación interinstitucional y de la grupalidad docente.

La articulación interinstitucional entre los actores es valorada como componente clave para el desarrollo de la propuesta. El énfasis está puesto en la importancia de articular para facilitar la disponibilización de información sobre la trayectoria del estudiante, y desarrollar estrategias colectivas para la protección de la misma. Pero también para favorecer el acceso con el entramado comunitario e interinstitucional, sin embargo el prerrequisito es la existencia del espacio de encuentro, con objetivos claros, para los actores institucionales. Este aspecto de las experiencias no es vivenciado de la misma forma entre los diferentes equipos; encuentros y desencuentros, mayor o menor regularidad de las salas docentes entre los equipos del CETP y del CEIP, dan cuenta de la necesidad de establecer condiciones más claras y permanentes, donde los canales de comunicación sean formalizados e institucionalizados.

En resumen, existen diferencias considerables entre los actores educativos en relación al modelo de explicación de la discapacidad que predomina en sus constructos. Estas diferencias también se reflejan en sus prácticas y en el modo en que se apropian de la herramienta del régimen de inclusión. La fortaleza de la grupalidad docente, según se observa, si bien es valorada por todos los actores también es diferente en cada experiencia; y parece estar relacionada no solo con la cultura institucional local, sino también con la cercanía de cada docente a la propuesta. Es decir, en qué medida y de qué forma los docentes se aproximaron a la propuesta y llegan a su conocimiento; y en qué medida han participado en experiencias inclusivas previamente. A su vez, la constitución de la grupalidad docente influye en las capacidades para el manejo de las limitaciones de los apoyos percibidos como necesarios, ya sean de carácter técnico-pedagógico como de carácter edilicio o instrumental. No obstante, relacionado con esto y según la evaluación de los docentes, se observa que la existencia y fortaleza de la articulación interinstitucional se expresa en la provisión de los apoyos requeridos.

## Reflexiones

La propuesta presentada es evidencia de avances desde el sistema educativo formal, en la implementación de acciones alineadas con el paradigma inclusivo. Desde la entrada en vigencia tanto de la Ley 18.651 como del Protocolo de inclusión educativa para personas con discapacidad en centros públicos y privados, un alto porcentaje de personas con discapacidad han retomado y completado sus estudios, y muchos de ellos han optado por propuestas ofrecidas por UTU<sup>2</sup>, accediendo a instancias de formación de su interés que les permiten vincularse con el mundo educativo y laboral.

Frente a las transformaciones producidas por el modelo social de explicación de la discapacidad, tanto los actores educativos como el acto

---

<sup>2</sup> En 2017, el 60% de los egresados de escuelas especiales optó por propuestas de UTU. Sin embargo se debe considerar que existe una cantidad significativa de estudiantes en situación de discapacidad que egresan de escuelas comunes, y se inscriben en distintas propuestas de media. En el capítulo 4 de este informe se presenta y analiza esta situación con las limitaciones de las estadísticas disponibles.

educativo en sí mismo se ven interpelados y compelidos a dar respuestas a situaciones nuevas, emergentes y que inevitablemente apuntan a un nuevo modelo en la educación que conlleva a un nuevo perfil del rol docente.

En la actualidad la cotidianidad del trabajo docente se enfrenta a variados desafíos, posicionando a los docentes ante una tarea compleja, entre las prescripciones de lo que se debe hacer y el proceso viable del trabajo diario, entre sus preconceptos y su formación. Esta situación configura y determina muchas veces la percepción de estudiante, adjudicándole a priori capacidades y limitaciones, posicionándolo dicotómicamente como aprendiz, participante activo de su proceso de aprendizaje, capaz de empoderarse del mismo o como mero participante desde la pasividad y la distancia. Educar en la diversidad implica incertidumbre para muchos docentes, pero también es posible que esta situación favorezca la innovación y la creatividad.

En muchos casos, el contacto con la discapacidad y las inseguridades que muchas veces genera, según se ha observado, impulsan la búsqueda de apoyos externos tales como los que ofrecen equipos técnicos o líderes pedagógicos que brindan orientación y seguimiento de las propuestas. Esto, precisamente, constituye una de las demandas comunes de los equipos docentes entrevistados, especialmente en aquellos centros en los cuales los colectivos no son estables o donde los canales de comunicación no están debidamente formalizados. Los docentes consultados subrayan la falta de posibilidades de espacios de reflexión con colegas (más allá de las EDI) y oportunidades de perfeccionamiento y capacitación. Allí donde contaban con recursos disponibles se observaron diferencias en lo que respecta a sus experiencias y percepciones. Por ejemplo, en uno de los grupos con presencia de maestros itinerantes en las salas docentes, se observó un efecto contenedor y tranquilizador. Mediante su discurso y experiencias, aportaron líneas de trabajo que permitieron a los docentes visibilizar y exponer sus inseguridades sobre el trabajo con los estudiantes. No obstante, los recursos ofrecidos por los maestros no se limitaron meramente al abordaje del trabajo con los estudiantes en situación de discapacidad, sino que incluían a la totalidad del grupo, ofreciendo estrategias plausibles de ser extendidas a todos los estudiantes.

El discurso de los maestros itinerantes promueve la inclusión como factor inherente a todo acto educativo, favoreciendo la reflexión y la concepción de la situación de discapacidad no como un obstáculo sino como una oportunidad. Esto incidió positivamente en las proyecciones que los docentes hacen de sus estudiantes. Probablemente las limitaciones docentes para habilitar a los estudiantes con discapacidad es el fundamento de la proyección de la limitación y posibilidad de los estudiantes. Si los docentes no perciben que cuentan con las herramientas o condiciones necesarias para su trabajo, se observa que con dificultad proyectan a los estudiantes como sujetos de aprendizaje.

Sin embargo, si bien en algunas de las experiencias, predominan los sentimientos de inseguridad y falta de formación en el discurso de los docentes, se encontraron otros que fueron capaces de flexibilizar su postura sin perder sus objetivos. A continuación una de las notas de campo recogidas por los investigadores en las visitas a los grupos:

Un estudiante tira un avión de papel, lo recoge el profesor en el vuelo, se lo queda, mientras que van trabajando. No rezonga, lo toma como un juego de desafío, con el hace señalizaciones a los estudiantes mientras que recorre las sillas. Me sorprende el silencio, no mortuorio sino de concentración. Se agacha al lado de los muchachos, los ayuda a pensar. Todos trabajan a su ritmo, algunos hacen “macacadas”, música gutural, le pregunta si le gusta rapear.

La reflexión conjunta de los docentes afectó positivamente su acercamiento a los estudiantes. Las instancias de reflexión con los estudiantes respecto a su trayectoria educativa, sus fortalezas y dificultades, no sólo generaron vínculos afectivos, sino que promovieron una sinergia de trabajo conjunto y motivador para ambas partes. Las experiencias en las cuales se lograron desarrollar procesos educativos motivadores y potencialmente habilitantes para los estudiantes, tuvieron lugar en centros educativos en los cuales la gestión del centro era liderada por equipos de dirección que acompañaron de cerca la trayectoria de los estudiantes y la labor docente.

Por otra parte, la disposición de los materiales educativos dentro y fuera del aula y en el taller también generó en algunos centros, condiciones de aprendizaje. La forma en que se utilizan de los recursos pedagógicos, determina el trabajo de los estudiantes dentro y fuera del aula. Las experiencias que utilizan recursos que proyectaron a los estudiantes como sujetos de aprendizaje, reafirman sus posibilidades de continuidad educativa e inserción laboral, y favorecieron los procesos de aprendizaje.

Estas acciones se generan mediante un fuerte trabajo en equipo, que, cuando coexisten el apoyo y la predisposición tanto de equipos directivos como docentes a lo largo de todo el año, se observaron resultados favorables para el involucramiento de los estudiantes. La interacción coordinada y colaborativa de las instituciones, constituyen un pilar fundamental. La interinstitucionalidad como tal, se refiere a la coordinación de los diferentes actores que permiten la interacción de las instituciones a través de mecanismos de acción conjunta que apuntan a un proyecto común. Esto supone la existencia de espacios de interacción entre actores con el objetivo de unificar esfuerzos, intercambiar información, atender y buscar formas de trabajo que facilitan la tarea con estos alumnos. La ausencia de estos espacios ha sido señalado, en algunos casos, como un obstáculo.

Si bien el avance que se acompasa con las nuevas políticas educativas referidas a la inclusión es evidente, todavía se requiere de un esfuerzo institucional adicional que combine las normativas legales con los nuevos modos de pensar el quehacer educativo, apuntando a la viabilidad de propuestas que contemplen la diversidad en los espacios educativos.

A modo de reflexión final, es posible identificar ciertas líneas comunes que atraviesan las experiencias abordadas. El trabajo en clave de inclusión demanda la implicancia y la coordinación a todo nivel, desde lo más macro hasta las prácticas de aula. El marco legal vigente regula y promueve las líneas de trabajo a seguir por cada uno de los actores educativos implicados, tal como se postula desde las categorías de análisis presentadas en este informe.

Las palabras de Borsani, sugieren la mirada con la cual dirigir los esfuerzos en este sentido esfuerzos:

La inclusión educativa de un alumno con discapacidad supone como condición indiscutible una profunda revisión de los modelos institucionales vigentes y de los fundamentos y prácticas educativas. Este análisis implica una toma de conciencia y reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica, que permitan asumir y comprometerse con la necesidad de un cambio en las prácticas escolares para hacerlas cada vez más plurales y democráticas.

Si los vínculos sociales están condicionados, en gran medida, por la modalidad en que las personas se perciben mutuamente, en los contextos escolares la representación que circula sobre la discapacidad es de capital importancia para la posible integración educativa, ya que dichas representaciones influyen en el proceso educativo que se pone en práctica. Es sustancial entonces reflexionar sobre las propias construcciones acerca de las diferencias, la discapacidad y la diversidad como expresión de la realidad áulica.

Considerar la diferencia lleva a los docentes a cuestionarse la propia identidad, sus concepciones y sus vinculaciones, y pensar sobre el lugar que ocupan como transmisores de valores culturales ( 2007)

Las actividades realizadas con referentes familiares adultos y estudiantes aporta comprensión a la cuestión. Especialmente para identificar tensiones entre los aspectos conceptuales sobre los que se basan y se promueven mediante las políticas de inclusión, con aspectos prácticos de su implementación. Por una parte, se evidencia insuficiencia de acompañamiento manifestada en algunas de las experiencias por algunos de los actores clave, lo que dificulta y compromete su desarrollo. Por otra, si bien desde lo conceptual, las experiencias se

enmarcan en las políticas que procuran la inclusión y la participación plena de estudiantes en situación de discapacidad; en la práctica se observa efectivamente que su inclusión mediante propuestas de FPB plan 2007 asociados a escuelas especiales del CEIP, los protege de la exclusión y la estigmatización que experimentaron en los centros escolares comunes de EMB. Especialmente desde la percepción de sus adultos referentes.

Sin embargo, también implica cierta inclusión mediante exclusión. Porque si bien se favorece la protección de las trayectorias, a su vez, expresa la dificultad para la inclusión en los centros educativos de media desde el modelo social de explicación de la discapacidad. No debería ser necesario establecer ámbitos específicos para la protección de la trayectoria de estudiantes en situación de discapacidad, si el modelo social estuviera instalado en todos los centros educativos. Es necesario avanzar en este sentido, en tanto, las experiencias relevadas en este estudio, logran proteger las trayectorias de sus estudiantes mediante la inclusión que implica cierta exclusión relativa. En consecuencia, se requiere, ante la dificultad de expandir el modelo social en la educación media, fortalecer experiencias como éstas, sin dejar de hacer foco en la urgencia de crear las condiciones para la inclusión en todos los centros del sistema.

### De acuerdo a lo expuesto se puntualizan las siguientes sugerencias:

- Generar mecanismos de información sobre la propuesta previos a los actos de elección de cargos docentes con el fin de que elijan estar quienes desean hacerlo.
- Ofrecer instancias de formación en servicio a los docentes que elijan la propuesta en las que se reflexione, entre otras temáticas, sobre modelo social de explicación de la discapacidad y sus implicancias en la educación; educar en la diversidad; modelos pedagógicos flexibles; interdisciplinariedad y educación integrada.
- Potenciar la grupalidad docente proporcionando oportunidades de encuentro entre los equipos educativos de experiencias similares en



las mismas regiones y en todo el territorio nacional. Que a su vez permitan el intercambio de experiencias y prácticas, y la reflexión sobre conceptualizaciones relacionadas a la discapacidad.

- Habilitar procesos de reflexión y discusión en torno a herramientas para el abordaje pedagógico de la situación de discapacidad, tales como el régimen de inclusión.
- Releva información sobre las experiencias y prácticas compartidas en los encuentros y sistematizarla, con el fin de enriquecer los procesos de reflexión.
- Profundizar la coordinación interinstitucional con el fin de que los maestros itinerantes, maestros especializados e inspectores de educación especial interaccionen con los equipos educativos del CETP, favoreciendo la reflexión conjunta sobre las prácticas de aula y la construcción de prácticas integradoras de los equipos de ambos des-concentrados.
- Definir interinstitucionalmente un protocolo para la respuesta rápida ante situaciones de carencia de recursos para el sostenimiento de las propuestas.
- Incrementar la frecuencia de instancias de acompañamiento por parte de los referentes pedagógicos del CETP.

## Marco conceptual

### Objetivos

#### **Objetivo general:**

Sistematizar los significados, las percepciones y las prácticas de los equipos educativos de las experiencias inclusivas de FPB plan 2007, radicados en escuelas del CEIP, año 2018.

#### **Objetivos específicos:**

- Reseñar el proceso histórico de conceptualización de la discapacidad y de la inclusión.
- Describir brevemente las políticas y las acciones desarrolladas en los últimos años orientadas a la inclusión educativa, en la ANEP y más específicamente en el CETP.
- Recoger la voz de los equipos educativos en cada una de las experiencias para relevar los significados y las percepciones sobre las prácticas de inclusión.
- Relevar diferentes modalidades de trabajo, en las distintas experiencias.
- Generar y divulgar los primeros registros como antecedente en la Institución (UTU).

### La discapacidad en los marcos institucionales: mirada conceptual e histórica

Con el fin de situarnos conceptualmente en relación a la discapacidad y la inclusión, en primer lugar, se desarrolla un análisis de los modelos históricos explicativos de la situación de las personas con discapacidad. Luego se analiza específicamente la conceptualización del Modelo Social de la discapacidad, al cual adscribimos, y sus implicancias.

### Los modelos en la Historia

El recorrido histórico sobre el lugar de las personas con discapacidad en la sociedad ha sido variado, aunque un rasgo transversal se destaca: la situación de exclusión. Esta situación pone de manifiesto el carácter

político de la situación, estando en el centro las diferentes respuestas sociales e institucionales a los colectivos que por diferentes circunstancias históricas no respondían a los parámetros establecidos (fundamentalmente económicos). Si el lugar de la persona con discapacidad en el orden social es un tema netamente político, reflexionar sobre como concebimos a la discapacidad como concepto y realidad, es una tarea ineludible y que requiere nuestra permanente vigilancia.

Siguiendo a Palacios (2010), podemos, al menos, destacar tres grandes modelos explicativos de la situación de las personas con discapacidad, que han tenido mayor presencia en determinados momentos históricos, aunque en la actualidad pueden co-existir y tomar más vitalidad uno u otro de acuerdo a las diferentes circunstancias sociales, políticas e institucionales.

El modelo que más ha estado presente a lo largo de la historia es el llamado de “prescindencia” o “caritativo”. Básicamente, las personas con discapacidad no eran consideradas parte de la vida social de las comunidades, siendo relegadas a espacios de acogida o de mendicidad, frecuentemente siendo parte del refugio que ofrecían los espacios eclesiásticos (de allí lo de la caridad). La categorización social en su máxima expresión, condujo a considerar a las personas con discapacidad como una carga, al no estar en consideración de actividad alguna dada la valoración de sus características y cualidades desde la imposibilidad, supuso que este colectivo (junto a otros que en la asunción del Estado burgués empezaron a ser catalogados de anormales y recluidos en diferentes espacios) viviera en estado permanente de exclusión.

Es en el siglo XX, con los conflictos bélicos que azotaron al mundo emergió un nuevo modelo para abordar a la discapacidad, diferente al anterior (aunque manteniendo aspectos importantes), que dio cuenta de avances importantes pero que vuelve a situar a la persona con discapacidad en un marcado lugar de exclusión. Esta vez, no se prescinde del sujeto, dado que la medicina es llamada a intervenir en el flagelo post guerras para recuperar las condiciones perdidas por los sujetos en dichos eventos, de manera que puedan volver a ser partícipes del

cauce de la vida social. Por tanto, este modelo se denomina “Médico” o “rehabilitador”, dado que el fin central es subsanar aquellas características que menoscaban el funcionamiento esperado de una persona, en el entendido que la persistencia de las mismas imposibilitaban la activa participación y autonomía perdidas, lo que alcanza en su defecto a las personas que nacen con discapacidad o es un proceso degenerativo. En suma, la normalización de la persona es lo buscado, siendo el fin alinear los aspectos sometidos a tratamiento con lo establecido como adecuado a nivel funcional.

La normalidad implica la igual valía, una equiparación de valor aplicable a todos los sujetos, yendo incluso al punto de no encontrar diferencia alguna entre dicho término y la expresión “igualdad de derechos”; es así que la normalidad es lo esperable, el parámetro desde el cual medir las prácticas y fundamentalmente, sus efectos en las comunidades educativas. Las minorías tienen en estas expresiones, un lugar definido y un papel a cumplir claro.

Podemos desde lo anterior, al menos, observar dos dimensiones en el discurso referido a las minorías y la norma. Por un lado, el hecho puramente numérico: ser normal, pertenecer a la norma, significa estar incluido en una mayoría estadística. La idea de normalidad presume que algunos de los elementos de un conjunto no cumplen los requisitos de una norma; en el siguiente paso que demos, nos adentramos en una dimensión particularmente diferente, aunque la operación mental/cultural para llegar a ella es casi inmediata: pasamos del “es” (el dato estadístico), al debería ser, es decir, aquellos componentes o requisitos de la norma son los correctos y apropiados, en suma, los válidos, los reconocidos legítimamente como los parámetros desde los cuales medir, observar y valorar el comportamiento de los elementos de un conjunto. Allí, con toda la fuerza atribuida por el entramado social, aparece el juicio de valor y el riesgo inminente de naturalizar a quien no cumple con los atributos como alguien, sencillamente, inferior. Si concebimos o contextualizamos a la discapacidad como una limitación física, síquica, mental o sensorial, la persona con discapacidad ocupa el lugar de una persona que está limitada, que tiene problemas,

una persona “anormal”, entonces el fenómeno de la discapacidad es un fenómeno individual.

La concepción de la persona con discapacidad no es netamente como una carga como en modelos anteriores donde sencillamente eran reclusas y apartadas de los espacios comunitarios. En esta etapa la sociedad tenía como una sensación de culpa y lo que se intenta es integrar a esta persona, identificando aquellos aspectos a “reparar” para lograr dicho cometido. En pos de esa integración, de buscar superar esos aspectos considerados deficitarios, se desarrollan en mayor medida técnicas de rehabilitación para que la persona pueda normalizarse, rehabilitarse y así de esta manera ser integrada a la sociedad. Es el auge del avance de la medicina en el tratamiento de los cuerpos y las deficiencias que se categorizaban y definían cabalmente. La discapacidad pasa a ser así el rasgo esencial de la persona, desde la cual su vida y trayectoria era definida en función de ella. La terminología de la discapacidad, y más concretamente el término “discapacitado” lo resume todo. En Francia, Stiker (1999) resume de manera clara y contundente las consecuencias de esta concepción de la discapacidad: el habla del ideal social de la goma de borrar, es decir, integramos pero siempre que borres tu discapacidad y que te parezcas en la mayor medida a las personas normales.

Si el problema es individual es lógico que las respuestas sociales se centren en paliar esas consideradas limitaciones individuales, ¿desde dónde? Desde una visión paternalista porque si la persona es concebida a partir de un déficit, la mirada sobre ella tendrá marcadamente ese tenor. Se entra en el plano de considerar que no pueden tomar decisiones autónomas, ser los activos protagonistas de su devenir en el mundo y de desarrollar el sentido y derecho de hacer y decir, de estar y participar, de apropiarse del espacio público mismo.

Las personas con discapacidad, como una minoría, no son ajenas a los efectos discursivos de determinadas construcciones históricas. Gentili (2012), señala como la Escuela de Austria en sus elaboraciones que dieron paso a diversas teorías económicas y sociológicas, rescata una

fundamental, en el marco de los procesos de exclusión históricos a los que han sido sometidos los colectivos de personas con discapacidad. La Praxeología, desde la Cataláctica, el campo científico que aborda el funcionamiento humano, es una herramienta fundamental para los representantes de esta corriente de pensamiento para “demostrar” el lugar a ocupar por las personas con diversidad funcional, quienes no logran cumplir con los requisitos de la norma, y por ende, no contribuyen a la construcción de la sociedad de hombres libres. La “incompletitud” para el logro de lo esperable en una sociedad pensada esencialmente desde lo competitivo, resultaba determinante para la construcción de las trayectorias individuales.

Específicamente Von Mises (Gentili, 2012), en su Teoría del Orden del Mercado, asegura que el hombre es esencialmente agente de la acción, que se define por las acciones que pueda desarrollar; y es categórico al respecto, aquel que en su funcionalidad no logre dicho umbral, automáticamente, queda fuera de toda consideración en relación a su participación, aporte y pertenencia al orden social, y como tales, destinados a ocupar pasivamente determinados lugares, inmóviles y a-históricos. En cambio, si vemos el origen de la discapacidad como una construcción social, este no está directamente relacionado con sus limitaciones individuales sino más bien con limitaciones sociales, que las dificultades que tienen para funcionar en sociedad está pautado por el modo en que estaba diseñada la sociedad, es decir, sin atención a las necesidades específicas de las personas con discapacidad. Es así que en un tercer modelo se da un giro radical: la discapacidad deja de ser un fenómeno individual para ser un fenómeno colectivo, es el entramado social el responsable de la participación plena o de perpetuar las condiciones de exclusión de acuerdo a como conciba la existencia de sus diferentes elementos (institucionales, físicos, discursivos, etc.).

### El modelo social

Para conceptualizar el Modelo Social de la Discapacidad, es imprescindible destacar el papel que juega la Convención de los derechos de las personas con discapacidad a nivel mundial, como marco desde el

cual los Estados cumplan con sus obligaciones éticas y políticas. En relación a la discapacidad en la Convención se reconoce: (...) “*que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás*<sup>3</sup>”.

El modelo social de la discapacidad implica la superación de modelos basados en déficit y en la no participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos, no siendo el rasgo definitorio de la persona su situación particular funcional, pasando de ser sujeto de prestaciones a sujetos de derecho. Este modelo es un imperativo en todos los planos sociales, exige revisión, re planteos y re conceptualizaciones de las prácticas, los diseños institucionales y del lugar dado al otro.

Lo anterior se enmarca en el enfoque de Derechos Humanos, el cual implica que se “sitúa en el centro de sus acciones a cada ciudadana y a cada ciudadano como sujetos de derechos. Desde este enfoque, el fin de las políticas sociales debe ser el de garantizar a todos los habitantes del territorio uruguayo el ejercicio pleno de sus derechos” (Piriz, Gainza, 2011). Por lo tanto, si se actúa en promover la realización de todas las actividades (sociales, educativas, deportivas, culturales, artísticas, laborales, entre otras) y se facilita, por parte de las comunidades, instituciones y Estados, la participación de las personas con deficiencias en el desenvolvimiento cotidiano, el concepto discapacidad tiende a perder las dimensiones de la limitación, la restricción y la exclusión. Dichas dimensiones son consecuencia de una visión cultural tradicional e injusta para con las personas con alguna deficiencia, tienen una razón histórica de no cuestionamiento de las injusticias generadoras de diferentes categorías de ciudadanía. Quienes acceden a los servicios y quiénes no. Los mecanismos de la exclusión se mantendrán en tanto existan barreras físicas y actitudinales, indiferencia e insensibilidad social, desmovilización social, así como negligencia e irresponsabilidades Institucionales.

---

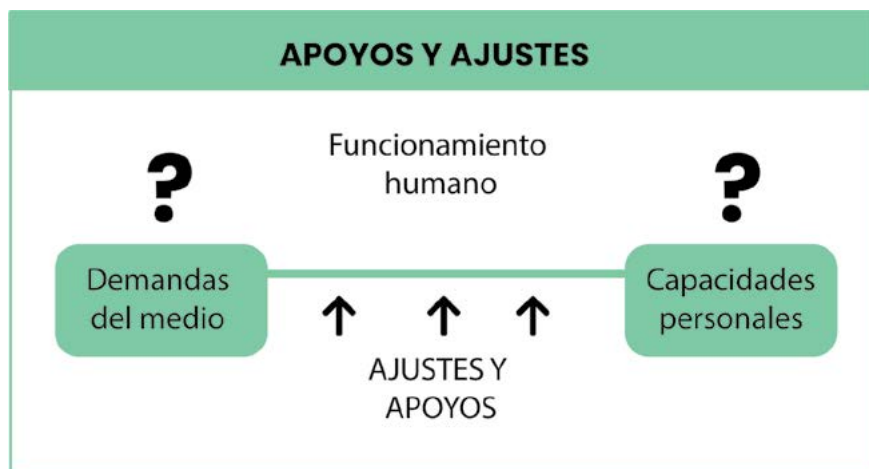
<sup>3</sup> Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, Preámbulo, sección e

Si la clave está en la eliminación de las barreras que menoscaban la participación activa y en la mayor autonomía posible de las personas con discapacidad, el modelo social arroja conceptos centrales desde los cuales interpelar al entramado social y sus instituciones, incluso (y fundamentalmente) a las educativas. La accesibilidad es un elemento esencial que se desprende de la noción de discapacidad del modelo social, y de acuerdo a la Convención, es entendida como la condición de los entornos, objetos, procesos, servicios y dispositivos, de manera que puedan ser utilizados y comprensibles para todas las personas, en condiciones lo más autónomas posibles. La accesibilidad es procesal y dinámica, siendo aplicable de manera gradual y abarcando diferentes aspectos, es de carácter colectivo y progresivo en su implementación. Existe a nivel físico, habiendo normativas específicas para regular las adaptaciones a nivel de los espacios para asegurar la utilización de la forma más autónoma posible, a nivel comunicacional, a nivel educativo en múltiples dimensiones: la accesibilidad cognitiva de los centros educativos, de los textos, del espacio de aula, del diseño pedagógico de las propuestas, etc.

En tal sentido, otro concepto fundamental es el de los ajustes razonables. Éstos, son aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias, particulares, que permitan el acceso y goce a las personas con discapacidad de los diferentes espacios, fundamentalmente, en lo referido al puesto laboral y a la participación en el centro educativo. La mejor información la tiene la persona y su entorno sobre los apoyos y medidas a aplicar. Los ajustes son de carácter individual, no son homogéneos ni aplicables de manera estándar sino a quienes lo requieran en frecuencia e intensidad, por ello tienen un carácter individual en su implementación.



Figura 1: Conceptualización de apoyo y ajustes necesarios



## Antecedentes

### Cambios en las políticas públicas en Uruguay

Históricamente en nuestro país el abordaje de la temática de la discapacidad se ha caracterizado por la escasa presencia del Estado. En el año 1989 se aprobó en Uruguay la ley 16.095 que establecía la protección integral y equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad. Entre algunos temas recogidos en esa ley estaban: la educación, la salud, la vivienda, la accesibilidad, el transporte y el trabajo, entre otros. Esta ley crea la Comisión Honoraria del Discapacitado en su art 10. A veinte años de su aprobación existía una gran cantidad de capítulos sin su reglamentación, esto es que no estaban claros y definidos los mecanismos por los cuales las personas accedieran al ejercicio de sus derechos, ni los mecanismos de sanción para las instituciones que los violentaran.

En 2008, por ley 18.172, art. 256 comienza el Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS). En el año 2010, el parlamento uruguayo aprobó una nueva ley, la 18.651, que retoma y reforma normas anteriores, tomando como base de apoyo la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (Convención ratificada por nuestro país en Julio 2011). Las organizaciones que trabajan

en Derechos Humanos, específicamente por los derechos de las personas con discapacidad nucleadas en la “Alianza de Organizaciones por los Derechos de las Personas con Discapacidad del Uruguay” elaboraron un informe alternativo de la sociedad civil (agosto de 2016) como respuesta al informe país presentado por el gobierno uruguayo ante el Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, a efectos de evaluar el nivel de implementación de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, el cual pone en evidencia la no reglamentación de las leyes. Esto es considerado realizando Observaciones al Estado<sup>4</sup>, las que refieren a lo educativo se detallan en los ítems 6<sup>5</sup>, 10<sup>6</sup>, 12<sup>7</sup>, 18<sup>8</sup>, 51<sup>9</sup> y 52<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> Publicado el 31 de agosto de 2016

<sup>5</sup> “El Comité recomienda al Estado parte que adopte un plan para la revisión, derogación, reforma y/o adopción de legislación y políticas, incluyendo la Constitución Política del estado parte, con el objeto de reconocer a las personas con discapacidad como sujetos plenos de derechos humanos en armonía con la Convención.”

<sup>6</sup> “El Comité recomienda al Estado parte que adopte medidas par revisar la definición legal de discapacidad con el objetivo de armonizarla con los principios y artículos de la Convención y, subsecuentemente, para establecer un sistema de certificación única de la discapacidad que refleje un modelo basado en los derechos humanos de las personas con discapacidad.”

<sup>7</sup> “El Comité recomienda al Estado parte que adopte un mecanismos de consultas permanentes a personas con discapacidad a través de sus organizaciones, incluyendo a niños y niñas con discapacidad, en la adopción de legislación, políticas y otros asuntos de su relevancia.”

<sup>8</sup> “...El Comité recomienda al Estado parte preste atención a los vínculos entre el artículo 7 de la Convención y las metas 10.2 y 10.3 de los objetivos de Desarrollo Sostenible, para la plena inclusión de los niños y niñas con discapacidad, garantizándoles su igualdad de oportunidades y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas contra la discriminación.”

<sup>9</sup> “...El Comité recomienda al Estado parte preste atención a los vínculos entre el artículo 7 de la Convención y las metas 10.2 y 10.3 de los objetivos de Desarrollo Sostenible, para la plena inclusión de los niños y niñas con discapacidad, garantizándoles su igualdad de oportunidades y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas contra la discriminación.”

A continuación se detallan el artículos y las metas mencionadas en la recomendación: Art 7 de la ley 18418 que es la CDPD Niños y niñas con discapacidad

1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.
2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.
3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho. En lo que respecta a las metas de los ODS son “10.2 Para 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición.

En estos últimos años en nuestro país se han procesado cambios importantes en relación al enfoque de las políticas públicas y su impacto en la vida cotidiana de las personas con discapacidad. Se está desarrollando un proceso de cambio de paradigma en la concepción de las políticas; anteriormente predominaba el enfoque médico, el cual centraba el trabajo de los diversos organismos e instituciones en el individuo con discapacidad, buscando su rehabilitación y adaptación al medio. Esto era: la persona con discapacidad debía adaptarse al medio a través de las técnicas y recursos de la rehabilitación. Quedaba de lado el contexto social en el cual las personas con discapacidad desenvuelven sus actividades. En la actualidad dicho enfoque está en vías de ser superado, a partir de la transformación de la sensibilidad

10.3 Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de los resultados, en particular mediante la eliminación de las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y la promoción de leyes, políticas y medidas adecuadas a ese respecto”. Ampliar en <http://los17ods.org/los-17-objetivos-para-2030/desigualdad/>

<sup>10</sup> “El Comité recomienda al Estado parte que implemente un plan con una hoja de ruta para una transición hacia la educación inclusiva de calidad, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios, tales como el Braille y la lengua de señas y en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial. Le recomienda también que desarrolle e integre los derechos de las personas con discapacidad como elemento obligatorio en la formación de docentes y adoptar una política de no rechazo para la admisión de estudiantes con discapacidad. El Comité también le recomienda que lleve a cabo campañas de toma de conciencia dirigidas a la sociedad en general, las escuelas y las familias de personas con discapacidad, con el fin de promover la educación inclusiva y de calidad. El Comité recomienda al Estado parte que preste atención a los vínculos entre el artículo 24 de la Convención, el Comentario general No. 4 del Comité sobre el derecho a la educación inclusiva, y las metas 4.1, 4.5 y 4.a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para promover la educación inclusiva y de calidad, en entornos inclusivos y con instalaciones educativas accesibles para todos.”

Las metas mencionadas detallan:

“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. (...)

Para ello se deberá:

4.a Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.” Ampliar en <http://los17ods.org/los-17-objetivos-para-2030/educacion/>

y el cambio de conceptualización entre quienes dirigen el diseño y la aplicación de las políticas públicas.

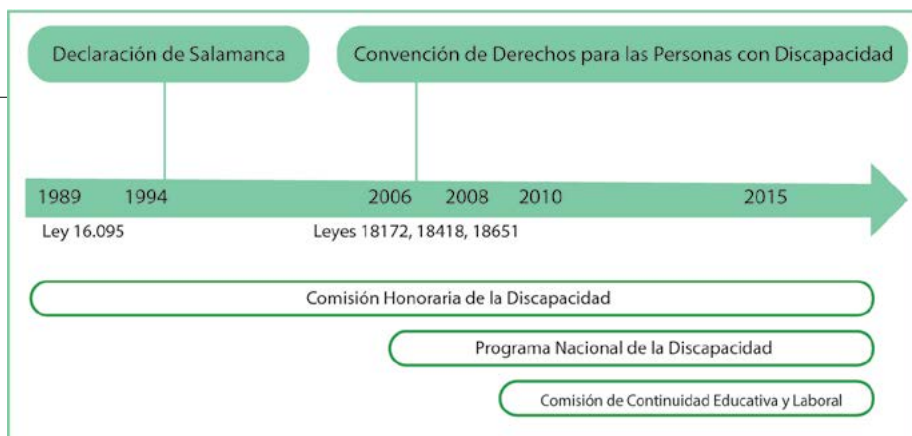
La perspectiva social implica, en parte, que la participación de las personas con discapacidad en la vida activa de las comunidades, está relacionada con la acción que ejerce la comunidad. Es en ella donde surgen o desaparecen las barreras, las más visibles como las físicas, las de comunicación; y las actitudinales que son las naturalizadas, por ende, más difíciles de identificar. Por lo tanto este enfoque implica la comprensión por parte de la sociedad, de la importancia de construir contextos inclusivos. El enfoque social destaca la participación activa del conjunto de la sociedad, la acción de las personas con y sin discapacidades y su rol en la construcción de escenarios inclusivos.

En este sentido las instituciones responsables de las políticas públicas de discapacidad a nivel nacional han pasado del Ministerio de Salud Pública al Ministerio de Desarrollo Social. Este cambio no ha sido una simple re-estructura administrativa de algunos organismos del Estado sino que reflejan este nuevo rumbo de paradigma, fortalece así la transversalización de la discapacidad en las políticas sociales y en las demás políticas públicas. A nivel de gobiernos departamentales, vale destacar que esta línea la continuó Montevideo, pasando la nominación de la Secretaría específica de Discapacidad a Accesibilidad para la Inclusión. En los últimos cinco años, otros gobiernos locales siguieron esta línea: Rivera, Cerro Largo, Canelones y con otro énfasis, Paysandú, Artigas y Durazno.

A nivel educativo, se observan cambios a partir del incremento sostenido de la participación de los colectivos de personas con discapacidad en diferentes ámbitos, afianzando el movimiento generado por los cambios normativos e institucionales.

La línea de tiempo siguiente representa la evolución a nivel internacional y nacional del marco normativo como de organismos nacionales responsables de garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

Figura 2: Línea de tiempo de Normativa Nacional e Internacional desde el Paradigma Social



### El modelo social en la educación

Favorecer la inclusión educativa no se reduce, únicamente, a garantizar el acceso a las propuestas educativas; implica reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar centros educativos capaces de satisfacer la diversidad de necesidades, favorecer el desarrollo de habilidades de todos los estudiantes. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario, cuando es requerido, para cada persona entendiendo que las necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

A nivel de los apoyos y los ajustes razonables, existen aquellos denominados materiales, tales como la localización de clases, prestación de materiales alternativos (o sugerencias), conceptualizar mediante el uso de símbolos, el uso de tecnologías, etc.; y los no materiales: como el manejo de los tiempos y alternativas en instancias evaluatorias, minimización de factores que incrementen la ansiedad, el grupo como factor de apoyo (aprendizaje cooperativo) y los tiempos de interfaz.

Favorecer la inclusión real y efectiva de los estudiantes con discapaci-

dad en los centros educativos implica desarrollar entornos inclusivos en todas sus dimensiones, lo cual requiere fomentar la participación del estudiantado. Esto supone valorar las condiciones de comprensión del centro y sus componentes, valorar las acciones del estudiante desde lo contextual y no en función de las características individuales, en suma, desarrollar la accesibilidad para la implicación. Ponderar el entorno no implica enumerar características de los estudiantes y hacer foco en ello. Los diagnósticos categóricos tienden a clasificar habilidades y posibilidades de desempeño, a la vez que encierran en clasificaciones permanentes a los estudiantes. Los diagnósticos narrativos y relacionales producen información individual, estableciendo las particularidades del encuentro con el estudiante y su trayectoria en términos de posibilidades de intervención, y en suma, de posibilidad de un abordaje pedagógico. El ejercicio implica dar cuenta de las cualidades del centro educativo en relación a los componentes existentes para favorecer el aprendizaje.

En tal sentido, el desarrollo de centros inclusivos implica también tener en cuenta dos aspectos fundamentales para favorecer la implicación de los estudiantes: la pertenencia y el compromiso. Pueden identificarse en diversos niveles: a nivel cognitivo: con la propuesta más académica, sensaciones de control y relevancia para con la propuesta; a nivel conductual: en el actuar del estudiante con el centro (más visible); a nivel afectivo: en el encuentro y estar con otros. Identificarlas como factor de prevención de experiencias negativas y de estímulo para la permanencia activa en el centro. El compromiso se expresa en el orden de lo vincular, es un componente clave para favorecer el aprendizaje del estudiante con discapacidad. Su funcionalidad principal reside en destrabar estereotipos, prevenir situaciones de abandono, visibilidad y complejización de las barreras existentes. Si la propuesta es compasiva limita al estudiante y su pasar por el centro educativo. Trabajar en las expectativas, en los diferentes sentidos, implica superar el diagnóstico categórico en función de formulaciones relacionales y narrativas.

## Avances en Educación Nacional

En lo nacional, se destaca un avance sustancial en un periodo de tiempo relativamente corto (desde el 2010 a la fecha), en el cual se destacan avances en diversos niveles educativos. En este reporte sólo se hará mención a la educación obligatoria en el marco de la Ley de Educación.

### A nivel normativo

La aprobación de la ley 18.651 en el 2010 sumado a la ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, impulsó una serie de adecuaciones que tienen su máxima expresión en la promulgación de nuevas normativas, que implican al sistema educativo en su conjunto y en cada uno de sus componentes.

Con alcance nacional, en 2017 se promulgó el Decreto del Poder Ejecutivo 76/017, el cual profundizó lo referido a la Educación por la ley 18.651<sup>11</sup> y fundamentalmente lo planteado por la Convención, en particular el Comentario General N° 4 de 2016, siendo el primer país de la región en avanzar desde lo normativo a partir de dicho documento internacional. Dicha normativa es general, teniendo alcance nacional y como tal, impulsando a cada organismo competente en la materia a revisar sus normativas específicas a la luz de este nuevo marco.

A nivel del CEIP (el organismo con mayor acumulado en la temática dada la manifiesta vocación histórica de recibir a todas las niñas y niños con propuestas específicas y en permanente movimiento) entre las varias disposiciones para la atención de las personas con discapacidad, se destaca la Circular N° 58 del 2014, que materializa la intención política de tender a que las escuelas especiales y sus acumulados se

---

<sup>11</sup> En el Capítulo VII sobre Educación y promoción Social, el artículo 40 de la ley 18651 explicita:

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, (...), determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad.

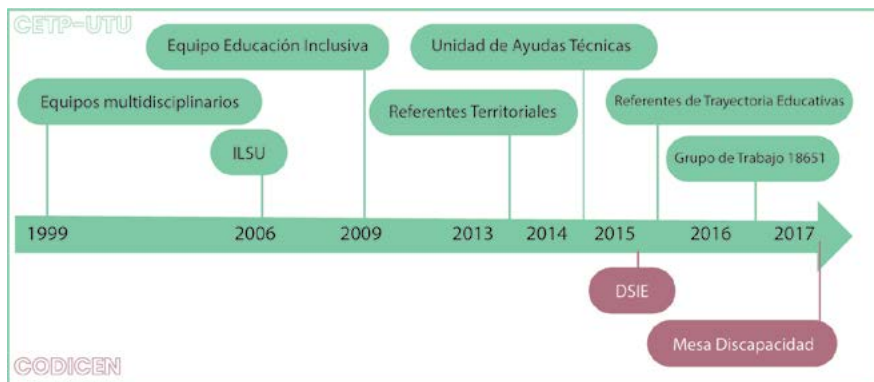
Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos que sean necesarios.

Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.

transformen en centros de recursos para la inclusión educativa en el marco de las escuelas comunes.

A nivel del CES se destaca la creación de los centros de referencia para el seguimiento y acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual y sordera durante su trayectoria en Enseñanza Media. El Centro de Recursos para estudiantes ciegos y con baja visión (CeR) en el 2008 y para personas sordas e hipoacúsicas en el 2015. Asimismo, el Departamento Integral del Estudiante en este período de gobierno ha sido el abanderado en la elaboración y desarrollo de propuestas pedagógicas inclusivas. A nivel del CETP se define como una institución educativa inclusiva desde el mandato social de la Escuela de Artes y Oficios (1878), el cual se resignifica en el imaginario social de la Universidad del Trabajo (1946), construyendo una institucionalidad como CETP desde 1985. Al mirar los recursos humanos que designa como apoyos para las personas con discapacidad podemos reconstruir la siguiente línea de tiempo:

Figura 3: Recursos humanos incorporados por el CETP-UTU desde el Paradigma social





En 2016 se conforma un Grupo de Trabajo o Comisión de Implementación de la Ley 18651 en el CETP, la que paulatinamente ha ido incorporando a los distintos equipos de trabajo que refieren a la población con discapacidad:

- Educación Básica (equipo de inclusión educativa, referente de educación básica)
- Gestión Educativa (ILSU, Equipos Multidisciplinarios-Maestras especializadas, Inspectoras regionales, Servicio Médico)
- División Arquitectura
- Planeamiento educativo (apoyo a dirección)
- Secretaria Docente (Unidad de Atención al Estudiante)
- Procesos industriales (Unidad de Ayudas Múltiples)
- Incorporación por Comisión Discapacidad de ATD
- Invitación a inspectores técnicos

A nivel del CFE, se reformula el programa del Seminario de Dificultades de Aprendizaje en 2017.

### A nivel de articulación interinstitucional

Si bien la articulación entre diferentes instituciones ha estado presente en el desarrollo de las políticas educativas, en esta temática en particular, la instalación de espacios interinstitucionales es un acontecimiento con poca trayectoria.

Desde el año 2011, a raíz de situaciones de extraedad insostenibles en escuelas de educación especial en el marco del nuevo marco regulatorio, comienza a funcionar la Comisión de Continuidad Educativa y Socio-profesional para la Discapacidad, integrando a diversos espacios de la ANEP, al MEC, al MIDES y al INEFOP. Dicho espacio ratificó su funcionamiento e integración a partir del 2015, con el Decreto del Poder Ejecutivo que la define e institucionaliza.

A partir del trabajo de este espacio, la ANEP en el marco de la Dirección Sectorial de Integración Educativa, conformada en este período de gobierno (2015), instala la Mesa de Discapacidad de ANEP (agosto de 2016), siendo el espacio de articulación de dicho organismo para

favorecer estrategias de educación inclusiva, en el marco de la política de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE).

### A nivel del CERP

La institución, de forma paulatina y sinérgica, entró en una ‘metanoia institucional’ (García Teske: 2010) con respecto a la inclusión educativa. La sucesión de Consejos, en consonancia con la política educativa, han habilitado líneas de trabajo en búsqueda de la accesibilidad equitativa. De este modo se generan desde el 2005, distintas propuestas educativas considerando la heterogeneidad de la población objetivo, algunas de ellas son Plan de Formación Básica Profesional (2007), Rumbo (2009), Centros Educativos Comunitarios (2014), Centros Educativos Asociados (2017), entre otros, destinados a la población que no accedía ni culminaba la enseñanza media básica. Procurando de esta manera alcanzar los cuatro principios igualitarios fundamentales: “igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros” (MECT: 2006, 36). Esto exige y requiere estrategias pedagógicas e institucionales heterogéneas, lo que no contraviene los principios varelianos<sup>12</sup> de la educación uruguaya.

Desde sus orígenes la UTU ha sido una institución educativa inclusiva, dando oportunidades a cada sujeto para descubrir sus potencialidades y cómo desarrollarlas, prioriza el aprender haciendo. En el continuum hacer-pensando-hacer que la caracteriza como estrategia pedagógica, surgen cinco seminarios sobre educación inclusiva (2006, 2007, 2008, 2009) donde se reflexiona desde la filosofía educativa hasta las prácticas educativas (tanto organizacionales como áulicas), en la edición de los mismos se establece que “es necesario señalar que la educación desde el paradigma de la inclusión-integración trasciende el centro educativo. Es un emprendimiento que compromete a todos” (CERP: 2006, 7).

---

<sup>12</sup> Universalidad, gratuidad y laicidad; los cuales han sido confundidos con homogeneidad de las propuestas.

Los temas tratados en el Tercer Seminario de Educación Inclusiva organizado por el CETP se articularon con los siguientes ejes temáticos: el análisis del marco legal, accesibilidad desde lo edilicio y el urbanismo, el escenario pedagógico de la inclusión. En el Cuarto Seminario los objetivos fueron dotar a los participantes de los elementos teóricos y prácticos necesarios para: comunicar, comprender y resolver situaciones educativas diversas en un Proyecto de Inclusión. Fomentar en los docentes una práctica pedagógica que los impulse a investigar, analizar, entender e interpretar las cuestiones medulares que atañen a la acción educativa (CETP: 2010; 11). Mientras que en el Quinto Seminario los objetivos fueron: ampliar, construir y desarrollar vínculos Interinstitucionales para plasmar una educación equitativa atendiendo a la diversidad en los Centros educativos del CETP-UTU; la finalidad es valorar la necesidad de la creatividad aplicada a sus prácticas pedagógicas y la integración de metodologías relevantes para la apertura del ámbito educativo que genere una educación para todos (CETP: 2010; 13).

En este nuevo escenario, es de orden la construcción de herramientas para viabilizar las trayectorias diversas y continuas, para que estas sean continuas, generando las condiciones de protección o apoyos para que todos puedan ejercer el derecho a la educación. El CETP ha incorporado paulatinamente, distintos técnicos que acompañan los procesos educativos como los procesos de aprendizaje, apoyando en el hacer como en el pensar a los docentes como a los directores, fortaleciendo vínculos individuales, grupales y comunitarios, desarrollando un trabajo en red que mire lo educativo y lo productivo en cada territorio desde la convivencia. Es de esta manera que se promueven centros educativos resilientes, donde la noción de educabilidad sitúa la mirada socioeducativa de la escuela, sea agraria, técnica o superior. Actualmente las escuelas reciben alumnos con discapacidad y es por este motivo que es imprescindible la elaboración de la reglamentación para dar coherencia al accionar educativo en los centros.

## Logros y perspectivas del CETP con respecto a la...

### Inclusión educativa

El SPTE como un sistema que intenta visibilizar a grupos poblacionales excluidos protegiendo trayectorias educativas ha visibilizado las necesidades de sostenimiento como de comunicación. Aquí se señalan algunos apoyos específicos:

- ILSU-discapacidad auditiva, incorporación paulatina cubriendo las distintas áreas de formación como niveles educativos;
- Discapacidad visual, coordinando con el Centro de Recursos para estudiantes ciegos y con baja visión (CeR) del CES, para la sensibilización de docentes como el desarrollo de recursos educativos, acompañamiento de los estudiantes con discapacidad visual y sus familias, haciendo reparaciones de las máquinas Perkins;
- Adecuaciones curriculares, se actualizó el procedimiento institucional partiendo de las tolerancias;
- Centro de Ayudas Técnicas, generando los apoyos necesarios tanto para sujetos que estudian en el CETP como beneficiarios de PRONADIS.
- El régimen de inclusión. Este dispositivo surge en 2011, se reformula en 2013, el cual es ofrecido a aquellos estudiantes con discapacidad; el mismo supone el tránsito por las propuestas de EMB sin valoración de asiduidad como de rendimiento. Incluye al estudiante desde la participación y no lo habilita a la continuidad en propuestas de EMS.

### Educación inclusiva

El CETP como organización educativa se encuentra en pleno proceso de aprendizaje, desarrollando estrategias inclusivas a través de Programas Educativos como de Gestión. Al mirar lo que ha implicado este proceso en el último quinquenio, se han desarrollado los siguientes niveles de intervención: “Las políticas de acceso a la educación, la organización administrativa de las instituciones educativas, los diseños curriculares, los métodos de enseñanza” (Tedesco 2002, citado por Tuana: 2006; 51). Se han desarrollado los cuatro niveles de forma sinérgica, retroalimentándose unas a otras, lo cual no quiere decir que se haya logrado una educación inclusiva para todos y todas en todas las áreas de formación y todos los niveles que brinda.

Este Consejo, en el marco de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030, parte de conocer su realidad y sus prácticas organizacionales y pedagógicas, en definitiva sus prácticas educativas, analizando la situación actual desde una mirada prospectiva, elaborando una hoja de ruta que considere al sujeto que se acerca a aprender como sujeto de derecho. Es de esta manera que se alinea con la perspectiva del Comité de los Derecho del Niño de ONU, analizando las condiciones subjetivas y objetivas en el CETP en pro del “Mejoramiento de la calidad de la educación”.

Esto implicará el contemplar a los centros educativos en sus prácticas socio-educativas considerando al sujeto de la educación como sujeto de derechos desde la particularidad de cada territorio, favoreciendo la atención de la singularidad por el desarrollo de propuestas educativas inclusivas e innovadoras, velando por las transiciones y trayectorias educativas diversas. Es imprescindible tener en cuenta que “Si no existen cambios intra-centro e intra-aula no hay inclusión” (Motta, 2010: 187). Viscardi-Alonso (2013) nos recuerdan que es imprescindible abordar las dimensiones institucionales y culturales si se procura promover la convivencia en los centros educativos por una educación inclusiva que nos considere a todos, trascendiendo la violencia institucional propia del sistema educativo.

### **Egresados de escuelas especiales en UTU**

Los estudiantes egresados de escuelas especiales son incluidos en los centros escolares de UTU. Al analizar la matriculación en la enseñanza media y otras propuestas<sup>13</sup>, se observa que las familias de los egresados de escuelas especiales optan cada vez más por las propuestas del CETP. Mientras que en el 2016 el 42% de los egresados se matricula en UTU, en 2017 esto llega al 60% (Cuadro 1). De modo que el

---

<sup>13</sup> Tales como las desarrolladas por la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) del CODICEN: La misión de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos es proporcionar condiciones y oportunidades educativas de calidad, integrales y pertinentes, para que jóvenes y adultos, de 14 años en adelante, en condiciones de rezago educativo, desafiliados o en riesgo de desafiliación, desarrollen competencias para el ejercicio pleno de la ciudadanía, y accedan a la cultura y a las diferentes formas de conocimiento, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida.

incremento de la preferencia por la enseñanza formal y la educación media es absorbido por UTU. Señalamos además, que la reducción del egreso de escuelas especiales (de 751 estudiantes egresados en 2016, a 356 en 2017) es el resultado de las políticas inclusivas del CEIP, generando esto otra tensión al generar una dificultad de identificación para el acompañamiento con los apoyos que requiere <sup>14</sup>. Lo cual fue observado por dos de las directoras de escuelas especiales entrevistadas para este estudio, en palabras de una de ellas: "... cada vez más las familias inscriben a los niños con discapacidad en las escuelas normales, las escuelas especiales se están transformando, como se ha dispuesto, en centros de recursos para apoyar la inclusión en las escuelas. En las escuelas especiales estamos recibiendo a los niños con discapacidades más severas."

Cuadro 1. Egresos de escuela especial e inscripción (2016-2017) según subsistema

Subsistemas	2016		2017	
	Numero de estudiantes	Porcentaje estudiantes	Número de estudiantes	Porcentaje estudiantes
<b>CETP</b>	312	41,6%	214	60,1%
<b>CES</b>	38	5,1%	11	3,1%
<b>Otros(DSEJA, CEIP)</b>	401	53,4%	131	36,8%
<b>Total</b>	751	100%	356	100%

Al observar la distribución de los estudiantes egresados de escuelas especiales matriculados en EMB se destaca que el 84% opta por el FPB plan 2007 (Cuadro 2) y casi el 12% prefiere el CBT. Esto denota preferencia por propuestas educativas con continuidad educativa, que además desarrollan todo el currículo trascendiendo la mirada profesionalizante o de rápida inserción al mercado de trabajo.

<sup>14</sup> Se debe tener presente que no todos los estudiantes con discapacidad son egresados de escuela especial. Como consecuencia de las políticas de inclusión educativa del CEIP, cada vez en mayor medida los estudiantes con discapacidad cursan la enseñanza primaria en escuelas comunes. De modo que en la matrícula del CETP se registran estudiantes con discapacidad que no pueden ser reconocidos por el egreso de una escuela especial.

Cuadro 2. Distribución de los estudiantes egresados de escuelas especiales, en el CETP, y resultados académicos 2018

TIPO DE CURSO	TOTAL DE MATRICULADOS	%
FPB 2007	648	83,7
CBT	89	11,5
F. Prof. Artes y Artesanías	4	0,5
Articulación EMB "Rumbo"	13	1,7
Capacitaciones	7	0,9
Capacitación Profesional	1	0,1
CEC	12	1,6
TOTAL	774	100,0
INSTANCIAS	TOTAL DE INASISTENCIAS	%
Hasta 21	658	85,0
De 22 a 70	113	14,6
Más de 70	3	0,4
TOTAL	774	99,6
RENDIMIENTO (Calificación)	TOTAL DE CALIFICADOS	%
0	351	45,3
1 a 5	191	27,4
6 a 7	187	24,2
8 a 12	41	5,3
No corresponde	4	0,5
TOTAL	774	100

Por otra parte son estudiantes que asisten, en efecto, se constata que el 85% de los egresados de escuela especial tienen 21 inasistencias o menos en el año. No obstante el 45% no registra calificación, y el 25% tiene calificación insuficiente, en otras palabras, el 30% alcanza la suficiencia.

De los egresados de escuelas especiales, 17 de ellos se encuentran cursando alguna de las experiencias de FPB instaladas en escuelas especiales. El Cuadro 3 relaciona la escuela especial en la que se desarrolla la experiencia, el centro de UTU del que depende, con el número de matriculados del grupo y de ellos, los que son egresados de la escuela especial. En mayor o menor porcentaje, en cada uno de los cuatro grupos se encuentra una proporción considerable de ellos. No obstante el número de estudiantes por grupo es adecuado, de acuerdo a la percepción de los docentes entrevistados, incluso, los grupos más reducidos, podrían ser mayores.

Cuadro 3. Inscriptos egresados escuelas especiales en los FPB en escuela especial, en 2018

CENTRO UTU del que depende	Escuela Especial	Matriculados	Egresados Especial	% Egresados Esc. Esp.
ET. MELO	121	14	10	71%
ET. RÍO BRANCO	137	14	9	64%
AGR. MONTEVIDEO	236	15	9	60%
AGR. DURAZNO	52(81)	22	8	36%
TOTALES		37	17	46%

## Análisis

### Dimensiones de análisis

El presente análisis parte de las entrevistas realizadas a integrantes de equipos de dirección, inspectores regionales, docentes, observaciones participantes de EDIs como de clases en talleres como en aulas, lo



cual es triangulado con talleres con grupos de padres y estudiantes de los centros educativos seleccionados. Las categorías desarrolladas a continuación se focalizan en aquellos aspectos que los entrevistados destacan en sus intervenciones y que, asimismo, tienen un lugar central en las consideraciones planteadas en el Modelo Social.

### **El sujeto, ¿aprendiente o participante?**

En este punto se hace referencia a la construcción del sujeto educativo que se percibe en los discursos. El antagonismo está planteado en función del logro educativo, en términos mayormente académicos y en las posibilidades del estudiante en dicha dimensión. Es decir, se visualiza a la persona en situación de discapacidad y su lugar en la propuesta educativa o bien como un sujeto plausible de aprendizajes o desde la imposibilidad de desplegar una trayectoria esperada. En tal sentido, conviven visiones antagónicas en la consideración del estudiante que responden a los paradigmas correspondientes sobre la discapacidad, pero también aproximaciones “mixtas”, en las cuales lo pedagógico tensiona a la noción puramente médica y se destacan una complejidad de factores.

Se da la pervivencia de viejos discursos<sup>15</sup> sobre las posibilidades de aprendizaje y la responsabilidad del sujeto en dicho proceso. El recorrido educativo es medido en términos categóricos de éxito o fracaso individual, siendo llevado a un segundo plano el rol del centro educativo e incluso el rol del docente en el mismo.

Siguiendo a Llomovate y Kaplan (2005), el discurso asociado a la falta de adecuación a la norma visualizado en la falta de éxito en la propuesta educativa implica situar lo erróneo, lo incongruente, en la individualidad, responsabilizando a cada individuo de su logro o fracaso en términos escolares, como reflejo del escenario más amplio de la explicación individual del fracaso social. No se pone en cuestión, al menos de manera explícita, la participación del otro en el espacio

---

<sup>15</sup> Véase los modelos de atención a las personas con discapacidad en el marco conceptual de este documento.

educativo, no se lo reconoce como sujeto de posibilidades en el campo del aprendizaje.

Sólo con esta profesora tuvimos algo, lástima que falta tanto. Un día vino muy contenta porque probó hacer unan evaluación con diferente formas de presentar la respuesta. Vino re copada a la dirección a mostrarme, unos dibujaron, otros escribían palabras importantes, algunos frases.

En tal sentido, se da un “apriorismo” constante en las consideraciones sobre la discapacidad, situadas casi exclusivamente en lo individual y desde una visión negativa y desvalorizada, desde la cual la situación de discapacidad es determinante por sí misma en las posibilidades de éxito del estudiante.

En aquel momento niños que no tenían cabida en la escuela 81, los llevaban para allá y vegetaban, hacían algo los dos viejos estos y el agrónomo y ellos se integraban o no. Cuando yo fui la primera vez no estaban inscriptos en la UTU, no era una capacitación, no era un FPB, no era ciclo básico, no era una inclusión, no era nada, eran funcionarios a los que les pagábamos el sueldo y estaban lejos de todo.

La productividad se plantea como un correlato de las capacidades (entendidas en la ausencia de elementos ajenos a la norma) y la propuesta pedagógica se ve así tensionada entre la exigencia y la mera participación del estudiante en el espacio educativo, siendo enunciadas en formas antagónicas.

Los docentes también venían mal acostumbrados a no hacer nada, hubo que trabajar eso también, hay que enseñar, hay que salir, hay que mostrarles opciones. Esta escuela no tenía nada, así que traje los muebles de la casa de mi abuela para la dirección. El año pasado quisimos trae una propuesta educativa,

acompañarlos un poco más, pero esto no sé, es como un caso, no darle nada, no creen en ellos, no les llega nada.

El otro día vinieron del FPB de audiovisuales a hacer un documental y el profesor los metió dentro del salón y no los dejaba salir. No entiendo como unos pueden salir, filmar, compartir, y éstos no.

Incluso el discurso reafirma el apriorismo cuando el catalogado como ausente de capacidades logra un tránsito esperable en la propuesta: sorprende y se habla de “normalidad” como sinónimo de buena experiencia de inclusión. En tanto el centro educativo es también un marco de disputa social atravesado por relaciones de poder, del plano social en su conjunto pero también específicas, los códigos escolares en el sentido de Bernstein (1998) pueden resultar así ajenos al estudiante con discapacidad en este escenario en tanto descontextualizados y universalistas, con el riesgo subyacente de que el proceso pierda al estudiante en su singularidad.

Lo anterior entra en franca oposición con la noción de accesibilidad pedagógica que se desprende del constructo de la discapacidad como un fenómeno esencialmente social. No se problematiza el acceso del estudiante a la propuesta, con las posibles adecuaciones y apoyos que se requieran, así como los dispositivos y herramientas que vayan en dicha línea. El cumplimiento cabal de las actividades como está estipulado en la concepción de la propuesta educativa es en sí misma un factor excluyente, dado que el estudiante con discapacidad queda fuera de vista, el currículo se “mira” a sí mismo y no al sujeto. Es decir, el foco de la propuesta tiende a estar centrada en sí misma más que en los estudiantes (en tanto grupo diverso) subyaciendo la lógica de funcionamiento de adecuación sin más del estudiante a la propuesta y a la institución más que en el sentido inverso, imposibilitando en dicho escenario posibles adecuaciones, estrategias y hasta metodologías que alteren las “reglas de juego” en función del contexto y quienes lo habitan.

En un sentido tibiamente opuesto al anterior, ciertos enunciados construyen un discurso en torno al otro y su lugar en el centro educativo que navega entre dos posiciones: la inclusión de un estudiante con discapacidad como proceso, ganando espacio al diagnóstico categórico, que encierra el apriorismo antes mencionado.

El diagnóstico a priori es visualizado como estigma, configurándose un bloqueo al desarrollo de una trayectoria educativa y de un proceso formativo que muestra una “porción” de realidad más que ofrecer el escenario completo:

Nosotros tenemos a la gran mayoría de los estudiantes que tienen un papel hecho por los maestros. Nosotros no descartamos su validez ni la formación, ni la especificidad que ese técnico tiene pero que en realidad sabemos que clínicamente hay cosas que con el tiempo se mejoran otras que se agudizan, otras que se estancan, entonces vos tenés un papel de hace 5 años atrás y ta, pero cómo es él hoy. Porque la verdad lo que dice “no lee y no interactúa” y yo lo veo que lee y que interactúa. Hay hechos que a mí me chocan profundamente y no quiero acá poner en tela de juicio lo que hagan de bien o mal los profesionales pero sinceramente tengo muchísimas dudas a veces de juicios sentidos a la ligera y que están jugando con vidas humanas y con la proyección de esas vidas, entonces eso realmente me choca enormemente, me molesta y bueno, como me molesta eso de establecer un régimen de inclusión que no les permite avanzar, un régimen de inclusión que, no admite que en estos tiempos con avances tecnológicos y científicos permanentes y con novedades permanentes que existen en el mundo que no puedan existir cambios porque también desde ese punto de vista pueden existir cambios. Entonces decir vamos a predeterminedar que este alumno se quedó ahí y chau y no tiene posibilidades de avanzar me parece realmente inapropiado, injusto y desde un punto de vista, incluso, del tiempo en que vivimos totalmente desajustado, no estamos en la edad media reitero, creo que tendríamos que proceder de otra manera y con otra apertura mental para dar otras posibilidades a estos estudiantes.

Asimismo, la falta de motivación derivada de las condiciones de acceso al centro educativo (las expectativas entre pares y del centro con lo que plantea el Régimen de Inclusión) presupone el devenir de posibles conflictos, que posteriormente se asocian a la discapacidad y no a las herramientas utilizadas al momento de acceso. No es la discapacidad la que genera el problema, es el mal uso de dispositivos lo que conlleva a la frustración de ambas partes. La inclusión es pensada, desde esta perspectiva, fundamentalmente en términos de participación y disfrute, no asociada estrechamente al aprendizaje (no en términos excluyentes):

Nosotros no estamos de acuerdo con el régimen de inclusión, ahí metiste el dedo en la llaga, hay un caso de extrema necesidad trabajaba muy bien hasta que recibió la nota y no fue evaluada ahí, hubo un click, no es casual el cambio de actitud. La inclusión estoy de acuerdo lo que no me gusta es la implementación, cómo ese alumno no va a poder ser evaluado de acuerdo a sus capacidades. Predestinar a un estudiante, volvemos a la edad media, nació pobre muere pobre. Para mí es decirle pobrecito, dejalo que participe.

Por otro lado, la mirada de los estudiantes y de sus referentes adultos se focaliza en el estudiante como sujeto aprendiente, cuyas posibilidades superan sus propias expectativas. La mayoría de ellos se proyecta en niveles educativos que van más allá de la educación media básica, incluso sus perspectivas alcanzan niveles terciarios. Es decir, la discapacidad o su condición como tal, no es considerada como un obstáculo en sus proyecciones. No obstante, desde su punto de vista, las dificultades se establecen a nivel institucional pero no en la propuesta en sí misma, sino en su implementación. Las inquietudes por falta de recursos tanto humanos como materiales, así como la falta de seguimiento de los estudiantes subyacen en el discurso de los adultos referentes.

## El colectivo hace al docente inclusivo

El discurso en relación al colectivo docente en el marco de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad tiene dos enfoques que lejos de ser antagónicos tienden a complementarse y encuadrarse en una valoración esencialmente pedagógica.

Por un lado, se enuncia fuertemente una suerte de “deber ser” del docente que trabaja en procesos de inclusión educativa, como requisito determinante del logro o falla de la propuesta en si (vale la pena subrayar esto, la falla se le adjudica más a la propuesta que al estudiante con discapacidad).

En tal sentido, el docente “disponible” y abierto, se configura como una condición ineludible para favorecer un proceso inclusivo y de aprendizajes valiosos. El vínculo afectivo que deviene en pedagógico como herramienta principal en dichos procesos:

...lo otro que es fundamental es el afecto, donde exista, esto no solamente se da con ellos, en toda clase, y sobre todo en los FPB el clima áulico adecuado se genera a través del afecto. No es posible una clase, no es posible atrapar a los estudiantes en la necesidad de incorporar conocimientos nuevos si no se está generando desde el vamos un clima afectivo, adecuado y eso lo necesitan enormemente estos estudiantes. Con ese clima se logra muchísimo más que de otra manera, no es el docente que entrar y desarrollar una clase magistral sino el docente que muchas veces prima lo afectivo por sobre lo estrictamente curricular porque a partir de lo afectivo está generando todo lo demás...

El enfoque ponderado no pasa por la caracterización del otro sino del propio contexto y rol docente, valorando las acciones contextualmente. Este énfasis en la contextualización supone dar cuenta de las capacidades reales del centro y la propuesta educativa para dar respuesta a las particularidades de los estudiantes que por ellas transitan. Im-

plica ponderar los espacios, las estrategias, el tránsito del estudiante en todos los momentos que determina el centro y situar a lo vincular y colaborativo como estrategia pedagógica y favorecedora de aprendizajes. Supone, además, tender a minimizar factores de ansiedad y desencuentro, así como habilitar la posibilidad de generar actividades para derribar estereotipos negativos.

Estos rasgos, entre otros, podemos agruparlos en una dimensión de la accesibilidad de carácter pedagógico, como la accesibilidad para la implicación con la propuesta y el centro educativo. La accesibilidad para la implicación comprende tres elementos fundamentales: expectativa, compromiso y pertinencia. En tal sentido, el compromiso de los estudiantes y la pertinencia de lo ofrecido se constituyen como aspectos relevantes para el colectivo docente. Kuorelathi (2017) plantea que dichos aspectos pueden ser medibles, favoreciendo su identificación para potenciarlos en el proceso de inclusión educativa. Plantea tres dimensiones en las cuales identificarlas:

A nivel cognitivo: con la propuesta más académica, sensaciones de control y relevancia para con la propuesta.

A nivel conductual: en el actuar del estudiante con el centro (más visible).

A nivel afectivo: en el encuentro y estar con otros.

Identificarlas como factor de prevención de experiencias negativas y de estímulo para la permanencia activa en el centro. Esto requiere de un colectivo docente en sintonía con estas categorías, es decir, con un nivel de compromiso permanente que permita ser vigilante de la pertinencia pedagógica de la propuesta.

En tal sentido, desde los discursos se visualiza un énfasis de los docentes en la tercera dimensión, potenciando estrategias que permitan al otro apropiarse del espacio en tanto forma parte de un grupo. Una vez más, el factor grupal es visualizado como aliado estratégico para el desarrollo de la propuesta con participación activa y con sentido de

los estudiantes. Igualmente, la dimensión académica tiene su consideración, en tanto existe un foco situado en “lo que el otro trae” como un componente relevante a la hora de desarrollar el espacio de aula y taller y las relaciones que entre ambos puedan implementarse para potenciar dicho componente, como factor que permita al estudiante confianza en su recorrido en la propuesta:

...hemos trabajado también por ejemplo, ahora para la evaluación integrada hicimos con informática y español una evaluación un poco en grupo, en la que no evaluamos tanta cosa teórica sino más bien que supieran comprender y producir un texto, hicimos unos videos, tuvieron que escribir todo el guión del video, planificarlo todo en duplas y después hacer el video, entonces apuntamos más a eso, entonces los temas teóricos aplicados a una producción o a una comprensión que es lo que realmente les va a servir.

El compromiso se expresa en el orden de lo vincular como un componente clave para favorecer el aprendizaje, destrabando estereotipos, previniendo situaciones y visibilizando las barreras existentes.

Por otro lado, la referencia explícita en el discurso es al colectivo docente como equipo pedagógico, a partir del cual es posible desplegar propuestas inclusivas. Se destacan varios aspectos, de los cuales el fundamental es la articulación necesaria y posible, dado que el trabajo en soledad no favorece al aprendizaje. La importancia de la construcción colectiva permanente de docentes y técnicos, subrayando que la inclusión es un proceso y movimiento, en oposición a apriori y determinismos biologicistas que encasillan al estudiante y lo alejan de la mediación pedagógica.

Tal como plantea Rosa Blanca Guijarro (1998), el trabajo colectivo y conjunto de los docentes es un factor fundamental a la hora de pensar e implementar estrategias en clave de inclusión.



La respuesta a la diversidad como todo proceso de innovación afecta a la globalidad del centro, e implica cuestionar la práctica educativa tradicional, introduciendo cambios sustanciales en la misma. Estos cambios pueden producir ciertos temores e inseguridad en los profesores que pueden evitarse, en gran medida, si se toman decisiones compartidas. La experiencia demuestra que respuesta a la diversidad y educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, ha de ser un proyecto de escuela y no de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de la integración es que ésta sea debatida en profundidad y asumida por toda la comunidad educativa. (1998: 2)

Es necesario, desde esta perspectiva, ejercitar la sensibilización en la temática con los equipos docentes, habilitando procesos de aprendizaje para el proceso de inclusión de las escuelas técnicas, elemento fundamental para la construcción de espacios y propuestas que alberguen a todos los estudiantes. Es la grupalidad docente el motor de aprendizajes valiosos para la práctica y construcción de estrategias en colectivo para identificar y eliminar barreras al aprendizaje, contextuales y acordes a la realidad de cada grupo y estudiante. Es clara la inclinación a la identificación de barreras como estrategia pedagógica y a valorar el “movimiento” colectivo, entre pares pero fundamentalmente entre los docentes para acompañar el proceso de inclusión en función de los objetivos y contenidos propuestos en lo formativo. El trabajo en soledad tampoco resulta recomendable para la figura del docente que asume un rol dinámico y tensionado por múltiples dimensiones de manera casi permanente, por lo que un espacio de encuentro e intercambio de prácticas y valoraciones asume un lugar protagónico en la vida del centro educativo.

Finalmente, existe una leve sospecha a lo pedagógico en pos de otros saberes:

...otros me parece que necesitarían apoyo y es ahí donde yo te digo que está la falla, estos mismos gurises quizás con un psicopedagogo, con la figura del acompañante pedagógico que cuen-

ta BPS (...) Dificultades innegables en algunos de ellos que se hubieran podido sortear con fonoaudiólogo...

Planteadas para mejorar el pasaje y los aprendizajes, pero no en términos negativos sino en un ejercicio de reconocimiento de que la labor pedagógica por sí sola no puede abarcar todas las dimensiones subjetivas en algunos casos.

### **El centro educativo y su organización**

Esta dimensión de análisis refiere a cómo es concebido el centro educativo en sus dimensiones físicas, la organización de sus espacios y en la relación con el entramado territorial, siendo un factor que incide fuertemente en la posibilidad o no de desarrollar una propuesta que en su recorrido sea altamente inclusiva. Las dificultades de funcionamiento no se asocian a si existen o no experiencias de inclusión, se las toma como algo que ocurre en general en la gestión de las escuelas. El foco no reside en el estudiante con discapacidad sino que la situación explicita las dificultades inherentes a estructuras de funcionamiento que obstaculizan el tránsito esperable por la propuesta educativa.

Lo referido a la infraestructura edilicia y organizativa del centro y la dimensión territorial es puesto encima de la mesa como un elemento que puede obstaculizar el proceso de inclusión. El espacio en sí mismo es considerado educativo (diferente a considerarlo un lugar donde se dan hechos educativos), por lo que se hace especial énfasis en que la falta de condiciones materiales generan una barrera relevante al proceso de aprendizaje. La infraestructura es determinante para favorecer el acceso y la permanencia, así como recursos disponibles que aseguren la posibilidad de desarrollar estrategias similares al DUA <sup>16</sup>, por ejemplo.

---

<sup>16</sup> El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), es “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Pastor, 2011, p 9), es decir, generar múltiples vías de acceso al currículo en todas sus formas, habilitando la participación de todos según sus particularidades.

A mí por ejemplo me queda una duda, una tensión conceptual, si es una inclusión, o si es una inclusión para barrer bajo la alfombra una especie de exclusión, porque la mayoría de los estudiantes son de la ciudad y se llevan más de 20 kms para el interior para tener clases ahí.

Se visualiza en este punto, más que en otros, la importancia de contar con información sobre el estudiante que trascienda el diagnóstico médico, es decir, la mera información de lo que no puede hacer el otro, dado que ello permite repensarse al centro, en primera instancia, en sus posibilidades reales de alojar y acompañar a sus estudiantes a lo largo de todo el proceso formativo.

El contexto juega un papel fundamental en las posibilidades de lograr una permanencia y participación en la propuesta educativa, no por la discapacidad en sí misma. Se deja entrever la accesibilidad en clave territorial como elemento fundamental y decisivo, en la cual un trabajo en red y articulado con otros organismos y actores comunitarios tensiona al centro educativo y lo lleva a visualizarse más allá de sus muros.

... hay que tener un ánimo especial para estar ahí, no es una cosa como estar acá y si pasa algo se va, en una moto, una bicicleta, a pie, se pide un taxi...allá es prácticamente imposible, no llegan los servicios médicos, llegan hasta la ruta...

Lo contextual ejerce presión sobre lo pedagógico, el proceso de inclusión requiere de un trabajo articulado en territorio y de poner al centro educativo en territorio, puertas abiertas, para asumir lo propio y reconocer lo que escapa a la intervención pedagógica.

En lo que refiere al centro en sí, tímidamente en el discurso se denota una mención a lo que implica la accesibilidad cognitiva y el rol de lo espacial en generar un vínculo con la propuesta, la institución y los docentes. Es fundamental que el espacio pueda ser comprensible y

aprehensible por todos los estudiantes, minimizando factores de ansiedad y desencuentro para con lo que conlleva integrar una propuesta educativa de media. Se asume que una tarea permanente es la de dar cuenta de las cualidades del centro educativo en relación a los componentes existentes para favorecer el aprendizaje:

...la escuela necesita también el aprendizaje, todos nosotros necesitamos el aprendizaje de cómo sistematizar este tipo de experiencia y hacerla realmente más fructíferas, más productivas, sobre todo más productivas para los propios estudiantes. Para que los estudiantes logren ese provecho necesario...

### **La propuesta pedagógica (taller en particular): estrategias y posibles**

Esta dimensión abarca múltiples aspectos, referidos a las estrategias y prácticas priorizadas para favorecer el aprendizaje que amplían la capacidad pedagógica de docentes y las propuestas, potenciando el enfoque de la educación inclusiva, y por otro lado una problematización del saber pedagógico en torno a la educación técnica y sus capacidades para la inclusión.

En primer lugar, existe un acuerdo sobre el rol de la información del estudiante en términos pedagógicos que echa por tierra la consideración unívoca a la discapacidad en términos de déficit:

...demostrarles que efectivamente pueden ir logrando cosas que son significativas para ellos, pero también desde el punto de vista del contenido asignaturista, es de destacar, como decía la profesora, bueno tenía una barrera por este lado, la podemos enfocar por el otro, y estás haciendo algo, y estás ganando en algo y la conexión permanente o la sobre conexión, el FPB en teoría deberíamos trabajar todos permanentemente así, con esa conexión, con los temas del taller o el tema que de una forma u otra acordemos abordar...

El trabajo se despliega en base a diagnósticos grupales, identificando las situaciones y puntos de partida para la planificación de los apoyos, que tiene un carácter grupal fundamentalmente.

La información previa de la trayectoria del estudiante repercute en el ofrecimiento de diferentes formas de acceder al saber, de aquellos dispositivos pedagógicos para favorecer el aprendizaje y la implicación con la propuesta. La planificación en función de un diagnóstico narrativo de los estudiantes y la articulación para asegurar continuidad y complementariedad entre las asignaturas y el taller. En base a metas comunes, realizables y con resultados tangibles para asegurar expectativas y motivación.

Existe una mención importante a los dispositivos que favorecen la accesibilidad a la propuesta, es decir, elementos que se tienen en cuenta en lo áulico que tienden a ser generalizables, no existiendo fortaleza en lo conceptual (para decir explícitamente que se desarrollan formatos accesibles) pero sí en las estrategias utilizadas en la práctica. Aquí se destaca el despliegue del valor del trabajo colectivo y grupal, una vez más, poniendo el énfasis en la accesibilidad de la propuesta y no en los estudiantes:

...trabajamos muy bien en equipo con ellos, buscamos trabajar en equipo, a veces es más fácil entre ellos comunicarse que con nosotros, entonces utilizamos el trabajo en equipo que es donde va canalizando mejor la cosa.

...sobretudo yo en español estoy tratando de potenciar eso que ya que les cuesta a algunos la escritura, bueno, que se puedan comunicar oralmente de la forma más adecuada en este trabajo lo lograron.

En tal sentido, en esta dimensión se plantea con más fuerza lo referido a una accesibilidad para la implicación: trabajar desde terreno conocido, explorar motivaciones y expectativas y hacerlas partes del proceso educativo, partiendo del saber del otro y no de la situación de discapacidad. La grupalidad en sí como inclusiva y herramienta para eliminar el estigma social y la discriminación que traen por su tránsito en una escuela especial. La cooperación se erige como una estrategia central, motor del aprendizaje colaborativo y maniobra para no “bajar” el nivel, sino potenciarlo y hacer que cada uno forme y tenga parte en la

propuesta. Es el factor grupal el que puede potenciar los aprendizajes, habilitando espacios de diálogo e interacción, conlleva una relación que pone en juego lo propio, lo subjetivo, con los saberes novedosos y hace partícipes y protagonistas a los actores que se busca formen parte de dichos espacios. Referido a lo metodológico, la propuesta se trata de “vivenciar saberes” y tomar contacto con otros que permitan ampliar los horizontes cognitivos y emocionales.

En este sentido existe una concepción de acompañamiento en clave pedagógica como un elemento que debe estar incorporado a la propuesta, como salvaguarda para la misma en términos de lograr los objetivos pedagógicos planteados (siendo de doble implicancia: acompañamiento al estudiante en su trayectoria y en ello al centro en sí mismo, concebido desde el movimiento y como aprendiente), acompañando el tránsito antes mencionado así como también el proceso del aprendizaje:

...si hay que armar algo iremos de acuerdo a la dinámica de lo que nosotros ya conocemos y dominamos y como funcionarios tenemos de una forma u otra posibilidades de intervenir, entonces es más fácil tal vez o más viable traerlos a una actividad aquí adentro que sabemos cómo se gesta quien lo organiza, cuál es el enfoque y podemos incluirlos o podemos hacerlos partícipes y después retirarlos en función de lo que nosotros acordemos... (Reflexiones a partir de una actividad de intercambio).

Un ejemplo concreto de lo anterior es concebir al Taller en función de lo que propone el componente general de asignaturas (como elemento propio del FPB desde su estructura curricular siendo habilitante para ello) y viceversa, en una idea de recorrido e interpretación permanente del proceso. Esto a su vez, permite una identificación real de los apoyos necesarios y su planificación, en términos pedagógicos y administrativos.

El acompañamiento sumado a la posibilidad de acceder desde más de una vía, supone un acercamiento a la propuesta que dialoga de una manera diversa y posible para el estudiante y su familia. En una suerte de reencuentro con el aprendizaje, la ecuación accesibilidad-formato escolar asume un lugar central para favorecer una permanencia con sentido en el centro educativo. En este sentido, desde un ejemplo concreto, una experiencia de “recuperación” o “agrupamiento temporal” concebida para nivelar, evitar repeticiones y potenciar estrategias en los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad que la propuesta en si misma resultaba inaccesible en algunas de sus dimensiones, se abre una ventana a una innovación pedagógica dentro de la escuela, ¿modalidad alternativa de apoyos?, ¿Cómo mantenerla en sintonía con el resto de la escuela, como trabajar la frontera de dicha experiencia?

La trayectoria es conceptualizada en términos de proceso, generando los soportes posibles para evitar inconvenientes en el compromiso del estudiante en lo cognitivo y en lo vincular para con la propuesta, siempre dentro del centro educativo, apostando a generar los apoyos en la intensidad que el grupo requiera, fomentando la participación y la convivencia del y en el centro. Kuorelathi (2017) plantea una concepción de apoyos en términos pedagógicos que nutre dicha experiencia: el centro educativo para todos, con modalidades de acompañamiento que den respuesta al otro en su singularidad sin menoscabar su participación plena en lo que el centro ofrece, sus pares y actividades.

Por otro lado, conviven algunas interrogantes que interpelan a la propuesta al pensarse como inclusiva o no. Se visualiza al ejercicio de la inclusión educativa de algunos en desmedro de la permanencia de otros:

...porque también la maestra ayuda a los que vienen de la escuela, no a todos, por un convenio de continuidad. Eso a mí me parece de que algún modo, discrimina y no positivamente a los estudiantes porque capaz que otros tienen otra dificultad o la misma y por no haber ido a la escuela especial.

¿Cómo se trabaja en el prejuicio, en favorecer a nivel grupal proceso de inclusión?

La atención específica en el aprendizaje se la percibe como una discriminación en sí misma, dado que se visualiza que los apoyos “extra” serían bien aprovechados por todos. La percepción del grupo como algo a tener en cuenta, dado que la atención específica sin más puede generar fenómenos que favorezcan espacios excluyentes a la vez que esa situación puede ser una metodología que promueva mejores condiciones de aprendizaje a todos los estudiantes.

Estas interrogantes se hacen presentes con más fuerza en lo referido a la evaluación y con los mecanismos actuales de la institución, no se considera la posibilidad del desarrollo de adecuaciones o diferentes modalidades desde juicios previos, por lo que la evaluación en sí (en el sentido de la calificación final) pierde validez y sentido en los estudiantes con discapacidad. En términos de participación se denotan avances, no en términos de logros, dado lo que promueve la institución (régimen de inclusión) y la noción existente sobre la aplicación de evaluaciones.

En sintonía con lo anterior, se denota que las herramientas a implementar surgen antes de que exista la posibilidad de ser implementadas, es decir, el acompañamiento a nivel territorial de quienes deben ejecutar las acciones tiene un desfase que termina, en los hechos, invalidando a la herramienta no por sí misma sino por el contexto de su surgimiento. Es decir, los recursos disponibles no acompañan las propuestas en términos pedagógicos y las herramientas posibles en la institución no logran acoplarse o constituirse en función de la demanda y alcance territorial existente. El surgimiento de la herramienta, recurso o dispositivo no viene acompañado de las condiciones reales para su existencia, quedando así invalidadas de antemano.

Asimismo, subyace permanentemente la tensión discapacidad-educación-trabajo: y cómo la propuesta educativa puede formar para la continuidad educativa, pero para la rápida salida laboral y las competencias necesarias:



Hay una tensión sí, como no es profesionalizante el FPB y por los problemas de algunos de los estudiantes, problemas llamémosle por decirle de alguna manera, las dificultades, las discapacidades, si lo metemos en el paradigma de una escuela agraria, o en el andarivel de una escuela agraria y le pedimos productividad, quizás eso tampoco se de en una escuela agraria común. Incluso en un ciclo básico, la productividad es distinta, aunque haya chicos con discapacidad...;

... que si después le exigen en un concurso o una prueba mínima, no lo va a poder sostener, además si lo seleccionan mucho quizás entre o quizás no. Hay un muchacho allí con muchas dificultades que yo por ejemplo lo contrataría, pero no para cualquier cosa.

El enfoque situado en la discapacidad se erige así como un freno, existiendo la resistencia desde el saber pedagógico, porque en un escenario construido desde dicho marco pierde terreno, e incluso validez, el proceso pedagógico: "...hacemos que todos los muchachos vengan a la UTU con el rótulo de la inclusión y que vayan pasando, y los socializamos y no están fuera del sistema, pero efectivamente ¿qué les estamos brindado?, nada, porque ellos ya tienen un techo..."

### **La articulación interinstitucional**

Existe un énfasis en los discursos a la articulación entre actores como componente clave en al menos dos dimensiones: por un lado, genera un diálogo real entre información disponible sobre la trayectoria del estudiante y el desarrollo de estrategias colectivas; por otro, consagra el espacio de encuentro en función de objetivos claros, concretos y compartibles entre quienes habitan dicho espacio. Es en el hacer hincapié en las condiciones de acceso en simultáneo con el entramado comunitario e interinstitucional existente que se propone el trabajo en red.

... una de las fortalezas que tiene la Escuela es el trabajo en territorio que hacemos con todas las ONGs, con todos los centros educativos, públicos y privados. Dentro de esa fortaleza podemos incluir el interciclo, que trabajamos todo el año con las maestras de los sextos años para el ingreso de los gurises que egresan de 6to, estamos haciendo algunas acciones junto con el Liceo para mejorar la convivencia entre los estudiantes nuestros y los del liceo. Fruto de ello fue un campamento que se hizo el año pasado donde participaron docentes nuestros, docentes del liceo, estudiantes nuestros y estudiantes del liceo y realmente fue una experiencia muy linda en cuanto a lo positivo que significó. Entonces, digo, el relacionamiento con la comunidad, vuelvo a decirlo, es una fortaleza, incluso tenemos, cuando necesitamos algún tipo de apoyo que está en la órbita del Municipio, el alcalde nos apoya si está dentro de su alcance, si tenemos que recurrir a alguna ONG por alguna derivación de algún estudiante con estas cuestiones que tienen que ver con trayectorias educativas también lo hacemos, es decir, siempre estamos trabajando con la comunidad y una de las cosas que es desde mi percepción, es que en la comunidad está bien posicionada la UTU...

Específicamente, la atención al interciclo es un componente que ocupa un lugar central en el entramado de articulación comunitaria, en el entendido que el proceso de inclusión comienza mucho antes del primer día de clase en Educación Media, haciendo del sujeto y la valoración pedagógica de su trayectoria previa motivo y fundamento.

Estos espacios de articulación en el interciclo con las escuelas primarias de origen tienen éxito relativo de acuerdo a los planteos, en tanto la intensidad y secuencia entra por momentos en terrenos difusos y proclives a desencuentros. Asimismo se hace referencia explícita al diálogo con la comunidad, siendo de todos modos difuso identificar actores concretos más allá de los institucionales para entablar canales claros y pertinentes, y fundamentalmente, abordables. De acuerdo a

lo planteado, ambas dimensiones requieren de condiciones materiales y formales más claras y permanentes, que aseguren su existencia más allá del voluntarismo de los actores y que respalde las acciones de ambas instituciones en el caso del interciclo.

Una propuesta que implique a lo comunitario ensancha la red y la comunidad educativa, pero en el diálogo con lo institucional se obstaculiza. La respuesta es identificada desde lo contextual, desde la capacidad de las propuestas de descubrir el límite de la intervención pedagógica e identificar aliados a nivel comunitario, desde una planificación con enclave territorial, construyendo potencialidades y límites de la intervención para evitar su saturación.

### Actividades con referentes adultos y estudiantes

Como parte de la investigación se realizaron talleres con padres o referentes adultos y con los estudiantes con el objetivo de indagar sus expectativas, experiencias/vivencias, percepciones y proyecciones. Estas actividades se organizaron en dos instancias: una primera jornada con los estudiantes y en otra con sus referentes adultos. La consigna estuvo orientada a la exploración de en tres conceptos claves:

- Conocimiento y elección de la propuesta educativa de UTU
- La percepción de padres y de los propios adolescentes sobre el curso
- Proyecciones a futuro de padres y adolescentes

En relación al primero se procuró recoger información sobre los antecedentes educativos de los estudiantes, de qué curso provienen, de qué escuela, a fin de poder registrar su trayectoria educativa. En relación al segundo se pretendió conocer la percepción de los padres y los estudiantes sobre el curso que están realizando, indagando aspectos relacionados con los vínculos entre pares y las experiencias vivenciadas durante el curso. En el último punto se propuso compartir sus expectativas al 2021.

Al ser indagados sobre el conocimiento de la propuesta educativa y las

razones de la elección de la misma, se identifica respuestas heterogéneas en los adultos. En varios casos, el principal motivo responde a la cercanía geográfica tomando en cuenta la situación de discapacidad de algunos estudiantes:

Ella por la discapacidad que tiene le dificulta andar en ómnibus hay que tomar cuatro ómnibus para (...) y cuatro ómnibus para (...) así que si yo si la llevo no puedo porque gasto mucho. No tengo otra que quedarme acá porque no la puedo mandar a otro lado. Pensaba irse a la UTU que está en (...) al lado del liceo porque ella quiere estudiar informática.

A mí la propuesta me encantó, más si me queda a tres cuadras teniendo una UTU cerca.

Mi hijo estudiaba en (...), se aburría de ir, tomaba ómnibus a las 4 y media de la mañana, dos ómnibus y llegaba a casa a las 3 de la tarde. A mí me servía que siguiera estudiando aquí.

En otros casos, la elección del curso es sugerida a los adultos por actores institucionales del CEIP que conocen la situación y las características de los alumnos.

Una maestra que ella tenía de apoyo me llamó y me propuso llevarla a la escuela (...) que era muy linda y la verdad me gustó. La empecé a llevar allá y la verdad que le cambió todo. Allá hasta sobresalientes sacaba, eran 15 niños nomás en clase y le daban tiempo a todo y la directora de acá era la directora de aquella escuela. Un día me llamó por teléfono y me propuso de traerla acá para hacer sexto. Unos días acá otros días allá, me complicaba. Estuvo viniendo unos días antes de terminar sexto, hacía equinoterapia también. Entonces cómo conocía y me quedaba cerquita la directora de allá me propuso la UTU.

Los estudiantes lo confirman de esta forma: “me mandaron de la escuela a venir acá”

Otras respuestas, manifiestan la necesidad de realizar actividades que

los “mantenga ocupados”, independientemente de la orientación del curso, así como también la necesidad de socializar en otros entornos:

Adultos:

La cambié a fines de abril y venía acá porque algo tenía que hacer. Lo de ella era música y teatro que es lo que ella ama, cantar y teatro. Me dice por lo menos hago dos años acá y después arrancó en otro lado.

Originariamente este FPB se ofreció como panadería, luego las instalaciones no estaban dadas para tener ese curso y luego se transformó en deporte lo que la UTU podía ofrecer.

Con respecto a la percepción sobre sus hijos en el curso, se encuentran respuestas homogéneas de disconformidad en los adultos entrevistados, especialmente en cuanto a los vínculos, lo que repercute en un clima de tensión e incomodidad:

Está encajada en un lugar donde no se siente cómoda y no es el ambiente de ella así me lo dijo.; No encajan. No tienen vínculo con los demás; Si salvan va a hacer tercero para después ir al liceo. Si pasan no sabemos si sigue el mismo grupo.

Dentro de las expectativas yo pensé pensaba a qué iba a ser otra cosa y han luchado, yo vine a hablar al liceo por cosas particulares que han pasado, no vine acá me fui derecho para allá para la Escuela que queda frente a mi trabajo y hay cosas particulares que no me gustaban, tienen profesores que tienen más dinámicas con los chiquilines y hay otros que no y ponen a los chiquilines y lo ponen de ejemplo.

Al mismo tiempo, se identifican reclamos referidos a dificultades de implementación de las propuestas, especialmente en lo que se refiere a la ausencia de recursos materiales y la falta de comunicación entre los diferentes actores involucrados en la trayectoria educativa de los estudiantes, que condiciona su participación en algunas de las propuestas.

Adultos:

Mi hija tiene fractura de columna, tiene la placa, tiene rota dos vértebras, por eso eligió el curso de panadería, pero terminó siendo de deporte y ella no puede hacer deporte.

Yo la cambié porque había panadería y salió mal.

Deporte no existe. Van caminando hasta allá abajo. Pero aquí no tienen taller no tienen espacio, van a sentarse.

Pensábamos que era otra cosa pero no se logró y más allá de que los chiquilines están unidos que son buenos, buenos compañeros y que el grupo es chiquito hubo una problemática de conducta y eso que no se llegó a ser lo que era. Yo sé que la UTU de la (...) es diferente a esto que es un FPB estoy de acuerdo pero por lo menos mis chiquilinas trajeron botas, pedían materiales a la escuela y no había, no tenían donde sentarse, pilas de cosas, de carencias que había pero creo que se desarrollaron un poco mejor que en el liceo, el año pasado.

El grupito que se formó está lindo pero como que vemos carencias desde la institución. Está el tema profesores el de la herramienta, estamos hablando de que queremos que nuestros hijos valoren el campo.

Sin embargo, reconocen y destacan la protección que los estudiantes sienten mediante los vínculos que lograron construirse entre pares y con las figuras educativas, constituyendo un elemento motivador y contenedor para los estudiantes, especialmente aquellos que provenían de instituciones en la que experimentaron exclusión y estigmatización.

Adultos:

No se sabía nada era un piloto, los chiquilines funcionaron bien, mis hijas han mejorado, le han cambiado el carácter la forma de pensar, la que quieren la orientación que quieren, mi hija tiene

16 y la otra 14.

En mi caso mi hijo era repetidor de primero, tenía todas bajas este año, tiene solo tres bajas, le va bastante bien y estoy contenta.

Lo que le pasó a mi hija por ejemplo le cuesta hacer amistad ella piensa que todos se ríen de ella, aunque no sea así, ella pone una barrera. Tus hijas que son amorosas ella se siente querida, iba a la escuela y era un martirio. Sin embargo cuando empezó acá no quiere faltar ni nada. Se siente de otra manera, cumplió 15.

Nosotros no queremos que se pierda, que sigan acá, estamos encantados.

Mis hijas no entraban a la otra Escuela, mi hija, por su discapacidad, hay cosas que no puede hacer, aquí si hay pila de cosas que puede hacer, les gusta la orientación que tiene el grupo, entiendo que hay carencias pero un granito de arena.

Lo bueno es que los chicos quieren venir, pasan bien, les gusta venir.

Mi hijo sufre de alopecia, está siempre con gorro el año pasado yo pedí. Él iba al 16 la adscripta estaba pintada, le tomaban el pelo como loco, entonces como madre te duele, todos tenemos un defecto, este año, recién nadie más él se sintió cómodo con el grupo y aula como si fuera su casa el acá se sintió bárbaro.

Al indagar el tercer y último punto, sobre las proyecciones y expectativas a futuro, se constataron situaciones disímiles en los referentes adultos. Por un lado la incertidumbre y el desconocimiento de las expectativas de los estudiantes:

Adultos:

No sé lo que van hacer yo le pregunto a ella. Dependerá de ellos.

Pienso yo que siga estudiando pero a largo plazo ni idea.

Ella quiere continuar, no sé qué hay el año que viene.

Pienso yo que siga estudiando pero a largo plazo ni idea.

Por otra parte, se manifestaron planes a largo plazo en los cuales las situaciones de discapacidad no se consideran como obstáculo.

Yo me la imagino haciendo teatro y canto.

Mi hija quiere ser abogada.

Las dos quieren hacer veterinaria o agronomía.

Pero también se observa entre los adolescentes, que la mayoría de los estudiantes se proyectan en actividades que no están vinculadas con la orientación del curso que están realizando. Esta situación puede vincularse con la información recogida en el primer punto sobre el conocimiento de la propuesta y la elección del curso:

Estudiantes:

Yo quiero jugar en la selección de fútbol.

Herrero.

Empresa de construcción vial.

Tener mi casa y ser jugador de fútbol profesional.

Taller de belleza.



Ir a Montevideo a hacer tatuajes.

Militar, tratar de entrar al ejército.

Trabajar en la construcción.

Jugar al fútbol.

En resumen, es posible identificar posicionamientos compartidos en respecto de la elección y conocimiento de la propuesta, y las expectativas que tienen los referentes adultos sobre el futuro de los estudiantes. La elección de los cursos responde principalmente a cuestiones relacionadas a lo geográfico (cercanía y accesibilidad del centro) y no consideran los intereses de los jóvenes. Las expectativas, por otra parte, en su mayoría no se vinculan a la orientación de los cursos. Ni las familias ni los estudiantes se proyectan en actividades vinculadas a la propuesta educativa que realizan, situación que refuerza el motivo de la elección de la misma.

En relación a la percepción de los estudiantes, existen posicionamientos opuestos entre las familias y estudiantes de grupos con compañeros en situación de discapacidad y en los grupos donde no existen o hay pocos. Aquellos estudiantes en situación de discapacidad que han sufrido situaciones de discriminación a lo largo de sus trayectorias educativas, se encuentran a gusto, se apropian del espacio, y se sienten contenidos entre pares en situación similar. En cambio, los estudiantes que no se encuentran en situación de discapacidad y provienen de zonas cercanas al centro y sus trayectorias educativas se han visto marcadas por el fracaso, experimentan dificultades con la propuesta curricular y para la generación de vínculos con los diferentes actores institucionales, incluyendo sus pares.

A partir de la aproximación a las experiencias, podemos identificar tensiones entre los aspectos teóricos que promueven las políticas de inclusión, con aspectos prácticos de su implementación. Por una parte, insuficiencia de acompañamiento manifestada en algunas de las

experiencias por algunos de los actores clave, dificulta y compromete su desarrollo. Por otra, si bien desde lo conceptual, las experiencias se enmarcan en las políticas que procuran la inclusión y la participación plena de estudiantes en situación de discapacidad, en la práctica se observa efectivamente que la inclusión mediante propuestas de FPB plan 2007 en escuelas especiales del CEIP, protege de la exclusión y la estigmatización que experimentaron en los centros escolares comunes de EMB favoreciendo la continuidad de las trayectorias. Desde la percepción de los adultos referentes de estudiantes en situación de discapacidad, esto es favorable.

Sin embargo, también implica cierto aislamiento. Porque la pertenencia a grupos con otros estudiantes en situación de discapacidad, dificultades de aprendizaje y trayectorias signadas por el fracaso escolar, en centros asociados a propuestas de primaria para la discapacidad, si bien favorece la protección de las trayectorias; expresa la dificultad para la inclusión en los centros educativos de media desde el modelo social de explicación de la discapacidad. No debería ser necesario establecer ámbitos específicos para la protección de la trayectoria de estudiantes en situación de discapacidad, si el modelo social estuviera instalado en todos los centros educativos. Es necesario avanzar en este sentido, en tanto, las experiencias relevadas en este estudio, logran proteger las trayectorias de sus estudiantes mediante la inclusión que implica cierta exclusión relativa. En consecuencia, se requiere, ante la dificultad de expandir el modelo social en los centros escolares de media, fortalecer experiencias como éstas, sin dejar de hacer foco en la necesidad de crear las condiciones para la inclusión en todos los centros educativos del sistema



## Bibliografía

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Booth, T.; Ainscow, M. (2015, traducida, 1º edición 2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI-FUHEM.

Borsani, M. J.(2011). *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones*. Buenos Aires: Paidós.

CEIP, *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030*

Comisión de Continuidad Educativa y Socio-profesional para la Discapacidad, que funciona en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2017) *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*.

Fernández, L. M. (1994) *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. CLACSO. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guijarro, R.B. *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. En: Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (1998) *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Editorial Alianza Psicología.

Henderson, N. y Milstein, M. (2010). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Kosik, K. (1972) *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Kuorelathi, M. (2017) *Situaciones actuales y desafíos de la educación inclusiva en países de Europa del Norte, EEUU y Latinoamérica*.

Martínez, B. (2002). «La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI», en D. FORTEZA y M. R. ROSSELLÓ (eds.), Educación, diversidad y calidad de vida. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Naciones Unidas (2006) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Llomovate, S; Kaplan, C. (2015) Desigualdad educativa, la naturaleza como pretexto. CEP-Novedades Educativas: Buenos Aires.

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

Pando, M. y Villaseñor, M. (1996). Modalidades de entrevista grupal en la investigación social. En I. Szasz y S. Lerner (Eds.), Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad (pp. 225-242). México: El Colegio de México.

Píriz, M. y Gainza, P. (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)

Stiker, H. J. (1999): A History of Disability, English translation by William Sayer, The University of Michigan Press.

Viscardi, N., Alonso, N. (2013) Gramática(s) de la convivencia. Administración Nacional de Educación Pública: Proyecto Central de Promoción de la Convivencia Saludable.

## Anexo

### Entrevista Grupal: entrevista participativa

La entrevista grupal es una técnica muy utilizada, sin embargo existe poca bibliografía y escasa sistematización sobre la misma. De las diferentes modalidades reconocidas (Pando y Villaseñor, 1996), aquí presentamos dos: la entrevista participativa y el grupo focal. La primera se desarrolla en este punto, la segunda en el siguiente.

La entrevista participativa se origina y evoluciona como elemento inherente e inseparable de la investigación participativa. El entrevistador de tipo participativo interviene dentro del grupo como un miembro más, opinando, preguntando y conversando de manera libre y abierta, con la intención de identificarse plenamente. Se interesa por el aspecto textual de lo que se dice y observa, pero también por la representación social o simbólica-cultural, dentro de un proceso social donde la historia, el presente y el futuro son importantes. En la entrevista participativa se debe buscar la intervención activa de la comunidad como sujeto y no como objeto, con base en el propio saber popular y estableciendo una relación dinámica y dialéctica entre teoría y práctica.

El proceso de inserción, para el entrevistador, es una etapa previa y obligada para efectuar este tipo de entrevistas, que establece contacto con la comunidad e identificarse con ella, y el conocimiento general de la problemática y la documentación mínima sobre el tema... la entrevista se efectúa mediante el apoyo de una guía abierta y amplia que puede irse adecuando. Por lo regular, se requieren múltiples sesiones de entrevista y trabajo que, según los objetivos y la dinámica, pueden prolongarse según sea necesario. En los procesos participativos la socialización de la información desempeña un papel importante, ya que es la rectora de las acciones, además de que constituye un elemento de poder que requiere ser compartido.

En estas entrevistas, la participación de la población no es un medio para coleccionar información, sino un fin en sí mismo, capaz de generar transformaciones mediante la acción. (Pando y Villaseñor, 1996: 237)

## Entrevista Grupal: Grupo focal

El grupo focal consiste en una conversación sobre un tema específico que es conocido y tratado en común para indagar la percepción construida colectivamente; es decir, no se trabaja con perspectivas individuales juntas en un grupo, sino con un grupo como unidad dentro de una colectividad. El interés se centra en la información que fluye durante la entrevista o sobre la historia del grupo: antecedentes grupales en el tema y en lo que se relaciona con él y la manera de percibirlo. Se busca conocer lo que se dice, el texto, y su contexto: actitudes, opiniones, acuerdos y discrepancias, así como la manera que se tiene de representar socialmente el tema en cuestión (Morgan, 1990). El eje central de indagación es el lenguaje verbal y corporal.

Los grupos focales pueden emplearse como recurso técnico único o en combinación con otras técnicas de investigación y, según el objeto y el objetivo del estudio, constituir uno o varios grupos en una o más sesiones de trabajo. El espacio de diálogo construido en cada sesión permite hacer fluir información que no solamente profundiza en los temas, sino que genera y amplía el bagaje informativo mediante el efecto sinérgico y la interrelación del grupo.

Sus espacios de aplicación son muy variados. Pueden originarse por diferentes motivos; entre otros, mencionaremos la exploración de un tema o campo novedoso, la generación de hipótesis, evaluación de resultados de estudios, valoración o interpretación de estudios piloto; asimismo, recabar y dar a conocer información, obtener la opinión de la población en estudio sobre los resultados de una investigación, someter a prueba un instrumento, construir cédulas y cuestionarios de entrevista, determinar un universo vocabular para ser utilizado posteriormente en indagación o en programas de intervención.

La utilización de grupos focales requiere el dominio de diferentes técnicas que suelen emplearse en la investigación cuantitativa -como la entrevista abierta, grupal y a profundidad y la observación participante-, y capacidad en la conducción de grupos y como moderador en las discusiones. Igual que en cualquier otra técnica de investigación,

precisa, por parte del investigador, honestidad, respeto a las formas culturales del grupo, claridad en la postura ideológico-política y en los objetivos, habilidades técnicas y conocimiento teórico y metodológico. Por parte de los entrevistados, se requieren experiencia y conocimiento del tema y disposición para colaborar. El entrevistador debe ubicar su papel como moderador-guía de la participación grupal interviniendo en el grupo desde una distancia flexible.







**Consejo de Educación  
TÉCNICO-PROFESIONAL**