

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**La Educación Especial primaria pública:  
normativa y significados en el paradigma de la  
educación inclusiva en Uruguay**

Análisis documental y diálogos con actores clave en la  
definición e implementación de las políticas educativas

Entregado como requisito para la obtención del título  
de Master en Educación

Sandra Edith Tarduña Pereyra – 258475  
Tutora: Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyrúa

**2022**

### Declaración de autoría

Yo, Sandra Edith Tarduña Pereyra, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A handwritten signature in black ink, reading "Sandra Tarduña". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath the name.

Sandra Tarduña

Montevideo, 29 de setiembre de 2022

## **AGRADECIMIENTOS**

A todos los que fueron parte de este proceso y me acompañaron siempre.

En este momento de mi vida en la que he podido cumplir con el anhelo de incursionar en nuevos desafíos dentro de la educación, que me han posibilitado superarme como persona y hacer un aporte en el área de la Educación Especial.

La vida familiar y laboral no me lo habían permitido, pero el deseo continuaba en mí, aunque muchos no comprendiesen los beneficios de tanto esfuerzo en esta etapa cronológica.

A mi tutora, Magister Gabriela Piñeyrúa, que acompañó de manera paciente esta investigación brindando su experiencia y sabiduría.

A la Universidad ORT que me posibilitó realizar este trabajo y me ofreció las ayudas que necesité.

A los docentes que me transmitieron sus conocimientos de manera profesional y con dedicación.

A los entrevistados que de manera inmediata me brindaron su ayuda generosa y aportaron todos sus saberes para que este proyecto no fracasara.

A toda mi familia, especialmente a mi esposo, a Sebastián, Constanza y Sofía.

A mi madre que en todo momento apoyó mi trabajo con mucho orgullo.

Por último, a cada uno de mis alumnos que en estos años me han demostrado que es posible aprender y que se puede influir de manera positiva en sus vidas ya que compartimos el mismo mundo. Sólo hay que saber estar.

## RESUMEN

La presente tesis de investigación en Master en Educación se propuso el objetivo de conocer, analizar y caracterizar la normativa actual que regula a la Educación Primaria Pública Especial, su relación con las políticas de inclusión educativa y los significados que le atribuyen diferentes actores vinculados a su formulación e implementación.

La metodología de trabajo empleada es cualitativa con relevamiento y análisis de documentos y entrevistas a actores que ocuparon y ocupan cargos de alta jerarquía en la educación primaria pública que se consideran entrevistas de elite.

Se relevaron fuentes documentales de la Administración Nacional de Educación Pública, específicamente referida a la Educación Primaria de DGEIP, otras fuentes documentales y normativa general como los son los Proyectos de Presupuesto de ANEP desde 2005 a 2024, así como lo expuesto por organismos y agencias internacionales.

Las entrevistas se realizaron a tres actores clave de Educación Primaria que ocuparon u ocupan cargos directamente relacionados con la toma de decisiones en el área objeto de estudio y a un experto internacional en políticas educativas de inclusión.

En lo que respecta al marco normativo nacional se ha realizado un recorrido que evidencia la evolución del concepto de discapacidad, de la inclusión en el área de la educación común como de la educación especial. Se ha logrado sistematizar la información encontrada en cuanto a los comienzos de la educación especial en diversos formatos como es el caso del surgimiento de las clases diferenciales en el área de educación común en todo el país con profesionales formados para la atención del alumnado con discapacidad como también de los que presentaban dificultades para aprender.

Como normativa relevante del área de Educación Especial en Primaria Pública se analiza de manera exhaustiva la Circular N°58 "Protocolo de inclusión educativa de Educación Especial", normativa clave que surge en el año 2014 y es la que rige la inclusión en educación primaria en la actualidad.

Los datos recogidos en esta investigación han dejado en evidencia interrogantes en la implementación de políticas educativas de largo aliento, así como las dificultades en su implementación, tal cual queda expresado en los documentos relevados y en los aportes de los entrevistados.

Palabras clave:

Educación especial, clases diferenciales, educación inclusiva, discapacidad

## Índice

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
1.1	Justificación.....	12
1.2	Tema Y Objeto De Estudio .....	13
1.3	Identificación Y Concreción Del Problema De Investigación .....	13
1.4	Pregunta Inicial Y Preguntas De Investigación.....	15
1.5	Objetivos.....	15
1.5.1	Objetivo General .....	15
1.5.2	Objetivos Específicos .....	15
<b>2</b>	<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
2.1	La Discapacidad, Su Evolución Conceptual Y Su Normativa .....	17
2.1.1	La Discapacidad: Definición Y Modelos De Abordaje.....	18
2.1.2	Educación Especial: Definición Y Modelos .....	22
2.1.3	Integración: Concepto Y Evolución .....	26
2.1.4	Necesidades Educativas Especiales (NEE) .....	27
2.1.5	Barreras Para El Aprendizaje Y La Participación (BAP) .....	29
2.2	Educación Especial: En Clave De Educación Inclusiva.....	30
2.2.1	Inclusión Educativa Y Educación Inclusiva.....	31
2.2.2	La Evolución Del Concepto De Inclusión Educativa.....	32
2.3	Las Políticas Educativas Como Políticas Públicas .....	40
2.3.1	Ciclo De Las Políticas Públicas .....	42
2.3.2	Concepto De Política Educativa .....	44
2.4	Normativa Vinculada A La Educación .....	45
2.4.1	Marco Normativo Internacional Sobre Inclusión.....	45
2.4.2	La ANEP Y Los Tipos De Normativas De Su Competencia ....	50
2.5	Antecedentes De Estudios Empíricos Internacionales, Regionales y Nacionales.....	52
<b>3</b>	<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>56</b>
3.1	Marco Epistemológico - Metodológico.....	56
3.2	Fundamentación Del Método Cualitativo Y Técnicas A Emplear ..	57
3.3	Categorías Teóricas.....	61
3.4	Instrumentos De Recogida De Datos .....	62
3.5	Población Y Muestra De Actores Clave.....	64
3.6	Muestra Inicial De Casos Y Muestra Final Con Ajuste A La Realidad.....	65
3.7	El Acceso Al Trabajo De Campo.....	67

3.8	Triangulación, Confiabilidad Y Validez.....	68
3.9	Implicancias Del Investigador, Control De Sesgo Y Aspectos Éticos.....	69
4	ANÁLISIS DE DATOS .....	71
4.1	Normativa: Discapacidad, Educación Especial Y Educación Inclusiva.....	71
4.2	Presupuestos ANEP: 2005-2009, 2010-2014, 2015-2019 Y 2020-2024.....	84
4.2.1	Presupuesto Período 2005 - 2009.....	84
4.2.2	Presupuesto Período 2010 - 2014.....	85
4.2.3	Presupuesto Período 2015 - 2019.....	85
4.2.4	Presupuesto Del Período 2020 - 2024 .....	86
4.2.5	Otros Documentos Consultados .....	90
4.3	Circular N° 58 De 2014 CEIP.....	92
4.3.1	Sobre Las Funciones De La Educación Especial.....	92
4.3.2	Sobre La Inclusión De Niños Con Discapacidades En Aulas Comunes .....	94
4.3.3	Sobre El Asistente Personal O Asistente Pedagógico .....	94
4.4	Entrevistas A Actores Clave: Decisiones E Implementación De Las Políticas.....	97
4.5	Síntesis Integradora: Normativas, Visiones Y Desafíos.....	115
5	CONCLUSIONES.....	122
5.1	Conclusiones En Relación Con Los Objetivos Específicos .....	122
5.1.1	Respecto Al Primer Objetivo Específico .....	122
5.1.2	Respecto Al Segundo Objetivo Específico .....	125
5.1.3	Respecto Al Tercer Objetivo Específico .....	128
5.1.4	Interrogantes Planteadas .....	132
5.1.5	Limitaciones De La Investigación .....	135
6	REFERENCIAS.....	136
7	ANEXOS .....	149
	Anexo 1: Relevamiento de normativa relacionada a la Discapacidad, la Educación Especial y Educación Inclusiva (ANEP, MEC, Poder Legislativo).....	149
	Anexo 2: Proyecto de Presupuestos de ANEP desde 2005 hasta 2024	162
	Anexo 3: Legislación Escolar. Captura de pantalla de lo relevado.....	169
	Anexo 4: Pautas de entrevistas .....	174
	Anexo 5: Solicitud de entrevista.....	177

**Anexo 6: Resolución de la DGEIP .....179**

## Índice de tablas y figuras

### Índice de tablas

<i>Tabla 1: Relación Lógica Entre Objetivos Y Preguntas De Investigación.....</i>	<i>16</i>
<i>Tabla 2: Conceptualización Histórica Del Término Discapacidad, Educación De Personas Con Discapacidad, Educación Especial A Través De La Evolución De La Normativa.....</i>	<i>36</i>
<i>Tabla 3: Recorrido Histórico De La Normativa Internacional.....</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 4: Entrevista A Expertos Y Tomadores De Decisi: 2015-2019 Y 2020-2024.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 5: Relevamiento De La Normativa De ANEP-DGEIP-Poder Ejecutivo-MEC- MIDES Relacionada A La Educación Especial, Discapacidad Y Educación Inclusiva .....</i>	<i>79</i>
<i>Tabla 6: Lineamientos Estratégicos 2020-2024 .....</i>	<i>87</i>
<i>Tabla 7: Verbos Utilizados En La Circular N°54 Y Su Análisis.....</i>	<i>93</i>
<i>Tabla 8 Pauta De Entrevista A Experto.....</i>	<i>99</i>
<i>Tabla 9 Pauta De Entrevista A Alta Jerarquía De DGEIP.....</i>	<i>100</i>
<i>Tabla 10 Pauta De Entrevista Para Altas Jerarquías Del Período 2015-2019.....</i>	<i>100</i>

## Índice de figuras

<i>Figura 1 Clasificación De La Discapacidad Y La Salud Con Enfoque Específico En Niños Y Adolescentes.....</i>	<i>21</i>
<i>Figura 2 Modelo Del Ciclo De Las Políticas.....</i>	<i>44</i>
<i>Figura 3 Organigrama De ANEP Y CODICEN .....</i>	<i>51</i>
<i>Figura 4 Modelo Interactivo Del Diseño De La Investigación .....</i>	<i>60</i>
<i>Figura 5 Contenido De La Circular N°58 Organizado En Una Red Conceptual.....</i>	<i>97</i>
<i>Figura 6 Lineamiento de la entrevista.....</i>	<i>101</i>

## **Siglas utilizadas en el trabajo**

ANEP – Administración Nacional de Educación Pública  
ANTEL – Administración Nacional de Telecomunicaciones  
MEC – Ministerio de Educación y Cultura  
CEIP – Consejo de la Educación Inicial y Primaria  
CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe  
CODICEN – Consejo Directivo Central  
DGEIP – Dirección General de Educación Inicial y Primaria  
DUA – Diseño Universal de Aprendizaje  
EPT – Educación Para Todos  
INE – Instituto Nacional de Estadística  
INEEd – Instituto Nacional de Evaluación Educativa  
LUC – Ley de Urgente Consideración N° 19.899  
MIDES – Ministerio de Desarrollo Social  
ODS – Objetivos de Desarrollo Sostenible  
OMS – Organización Mundial de la Salud  
ONU – Organización de las Naciones Unidas  
OPS – Organización Panamericana de la Salud  
PMC – Programa de Maestros Comunitarios  
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)  
UNICEF – United Nations Children's Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)  
UTU – Universidad del Trabajo del Uruguay

# 1 INTRODUCCIÓN

La educación en Uruguay comienza a los 4 años y es de carácter obligatorio, está organizada desde la educación inicial con 4 y 5 años y la educación primaria a partir de los 6 años dividida en seis grados y se encuentra a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) que gestiona la educación pública y supervisa la educación privada.

Esta Administración centraliza a las escuelas comunes y especiales, dentro de las primeras se encuentran las rurales y las urbanas que a su vez tienen distintas modalidades, en lo que refiere a las escuelas especiales son, de acuerdo con la visión presente, un entramado de modalidades para fortalecer los aprendizajes del alumnado con discapacidad, altas capacidades y problemas de aprendizaje

DGEIP (2022) define a la Educación Especial como:

Una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno. (2022, s.f.)

En el sistema educativo uruguayo, la ANEP es un

ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N.º 15.739 del 28 de marzo de 1985, es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación Inicial, Primaria, Media, Técnico–tecnológica (Media y Terciaria) y Formación en Educación en todo el territorio uruguayo. (ANEP, 2022, s.f.)

Está presidida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), compuesto por cinco miembros más los directores generales de los subsistemas educativos y la presidencia del Consejo de Formación en Educación.

Es el órgano jerárquico del cual dependen la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional (antes conocida como Universidad del Trabajo o UTU) y el Consejo de Formación en Educación (ANEP, 2022, s.f.)

La presente investigación busca conocer las normativas que hacen referencia a la Educación Especial, a la inclusión educativa en escuelas comunes que configuran las instituciones educativas donde se trabaja con el alumnado que tiene discapacidad.

Del mismo modo, se busca escuchar las voces de actores clave involucrados en la formulación e implementación de las políticas en el área, para conocer los significados que le atribuyen como también, la visión que poseen al respecto.

## **1.1 Justificación**

Se propone partir de la trama que supone la Educación Especial y la atención de la discapacidad en la educación pública de Uruguay y reconocer el lugar que ocupa en la Educación Inclusiva en la esfera de las políticas educativas.

El trabajo se enmarca en la línea de investigación de la Universidad ORT en “políticas educativas”.

La educación primaria inclusiva se desarrolla tanto en la Educación Especial como en la Educación Común. Por lo tanto, el tema seleccionado se dirige a analizar la relación que se establece entre estos dos ámbitos a través del análisis de normativas, protocolos, informantes calificados y tomadores de decisión en políticas educativas, entre otros.

El presente estudio se aboca en el análisis normativo de la Educación Especial en el paradigma inclusivo, los significados que le atribuyen actores que ocuparon y ocupan cargos de jerarquía y que han definido, definen e implementan políticas educativas en el ámbito público de la educación primaria en el Uruguay. Para ello es indispensable referirse a la organización de la educación pública en el país y especificar la Educación Especial en el ámbito de la Educación Primaria, puesto que es en ese estrato donde hace foco el presente trabajo.

La investigación busca conocer las normativas que hacen referencia a la educación especial y a la educación inclusiva. Del mismo modo, procura identificar y analizar las normativas de Educación Especial y de Educación Inclusiva, se plantea explorar su implementación en las escuelas de educación primaria pública a la luz de los propios documentos y desde la perspectiva de actores clave que aportan información relevante sobre la temática. Se entiende necesario profundizar en las políticas educativas referidas a Educación Especial y a la inclusión en escuelas comunes de Uruguay.

Por lo tanto, pretende conocer la concepción de la Educación Especial en el marco regulatorio que se explicita en leyes, circulares, actas, reglamentos y oficios como también la visión que se tuvo para la formulación de dicha normativa por parte de diferentes actores vinculados tanto a Educación Especial como a Educación Común en tanto son centros de educación inclusiva.

Conocer el rol de la Educación Especial dentro del paradigma inclusivo a través de las acciones en la implementación de las políticas de Educación Especial.

El trabajo surge a partir del interés personal de la investigadora quien se desempeña en el rol de maestra en Educación Especial en la sub-área Discapacidad Intelectual. El alumnado que

asiste a las escuelas especiales posee distintos perfiles: fracaso escolar en Educación Común, requerimiento de atención personalizada, imposibilidad de ser escolarizados por diversas causas, afecciones de salud que imposibilitan la continuidad educativa, familias que requieren orientación pedagógica porque en sus hijos prevalece alguna enfermedad.

En esta misma línea, se pretende que surja a través del estudio, cuáles son las características de la educación inclusiva, cómo es su funcionamiento, tanto en las Escuelas Especiales como en las Comunes, indagar cuál es la visión que poseen los actores consultados en la temática tratada.

Consiguientemente, el tema nace de vivencias y reflexiones permanentes acerca del rol de la Institución educativa enmarcada en un diseño inclusivo que interpela la situación que hoy viven las escuelas públicas del Uruguay.

La investigación pretende alcanzar un mayor conocimiento del área de Educación Especial por lo que se hace necesario comprender su situación actual haciendo referencia a su pasado y que pueda servir para la toma de decisiones y búsqueda de líneas de acción tanto en el presente como en el futuro.

Por ende, la presente investigación podría convertirse en un aporte para el área de Educación Especial en la medida en que se sistematice la información recabada en lo que respecta al marco regulatorio y se conozca más sobre la visión de futuro que se tiene para esta área específica.

## **1.2 Tema Y Objeto De Estudio**

El objeto de estudio aborda la articulación entre la educación primaria pública especial y la educación inclusiva en escuelas comunes a partir de la normativa vigente y de los significados que les otorgan actores educativos vinculados a los diferentes procesos de decisión e implementación de las políticas públicas en educación.

Se pretende, además, conocer la perspectiva de los actores involucrados sobre los avances, las dificultades o tensiones en la articulación entre la educación especial y la inclusión educativa en el plano de la normativa, en la implementación de las líneas de acción, o en torno a las actitudes y prácticas educativas.

## **1.3 Identificación Y Concreción Del Problema De Investigación**

Es necesario identificar y analizar las políticas educativas públicas sobre discapacidad en Uruguay, específicamente aquellas orientadas en el marco de la educación primaria, conocer las concepciones y los lineamientos que se llevan a cabo por las autoridades que diagraman políticas públicas.

Con respecto a las normativas que se implementan en la Educación Primaria Pública con especificidad en lo que concierne Educación Especial y Educación Inclusiva es necesario identificar y analizar divergencias y convergencias en dichas normativas si las hubiere. Con relación a ello surgen distintas interrogantes sobre las cuales es de interés indagar desde lo teórico.

¿Por qué se requiere la elaboración de políticas públicas educativas en materia de discapacidad?

¿Qué incidencia tiene en nuestro país lo emanado de las diferentes Declaraciones y políticas internacionales referidas al tema?

¿Qué relación se puede establecer entre los modelos y la función de las escuelas especiales en el paradigma inclusivo?

Interesa desarrollar este tema para visibilizar en los ámbitos académicos y educativos la producción de teoría para la profundización y elaboración de políticas educativas públicas que aseguren el derecho a la educación del alumnado con discapacidad. Se entiende que el rol del Estado es proveer de educación de calidad a todas las personas, tal como se explicita en la Ley N.º 18.437 (2010) en el artículo 12, por lo que no se lo puede separar del impacto y alcance del Estado como emisor de políticas a nivel nacional. (Ley General de Educación N.º 18.437, p. 16)

Sierra y García Reyes (2019) aportan en este sentido, que en los países de Latinoamérica y el Caribe la educación inclusiva recibe apoyo internacional. Ponen de manifiesto que la importancia del derecho a la educación como derecho fundamental, obliga al Estado a garantizarla para propiciar las condiciones, no solo en el ámbito jurídico, sino en el ámbito material, pues el Estado está obligado a crear todas las condiciones necesarias para que la política educativa se materialice en instituciones educativas. Por lo dicho, para los autores, las políticas de inclusión requieren una visión no solamente nacional sino internacional, como una política orientadora.

Por otra parte, el autor Juan Carlos Tedesco (2012) hacía referencia a un concepto de relevancia para comprender el alcance del tema y es que, para lograr justicia en la humanidad, no tendría que existir la exclusión en la sociedad. “El vínculo entre educación y sociedad estará definido por la idea o el ideal de justicia, constituye obviamente una toma de posición ético-política.” (p. 27) Dicho de esta manera no es posible que exista educación de calidad sin inclusión social, complementa diciendo que en el pasado se daba la inclusión social en diversos ámbitos, como podría ser en el trabajo y en la comunidad local sin haber logrado destacados niveles de educación.

El autor incorpora la significación que adquiere en la actualidad la educación, puesto que está en el centro de discusión como un fin para construir sociedades justas a través de dos pilares:

(...) en términos sociales y políticos, aprender a vivir juntos y, en términos cognitivos, aprender a aprender. Entiende que el objetivo principal de la educación será lograr procesos cognitivos a través de los cuales las personas incorporen los valores de vinculación democrática, solidaria y respeto con los otros. (Tedesco, 2012, p. 237)

## **1.4 Pregunta Inicial Y Preguntas De Investigación**

¿Qué relación existe entre la normativa de Educación Especial vigente en la educación primaria pública y las políticas de inclusión educativa, definidas e implementadas en el sistema educativo, especialmente en este nivel, según la visión de diferentes actores?

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo General**

- Conocer, analizar y caracterizar la normativa actual que regula a la Educación Primaria Pública Especial, su relación con las políticas de inclusión educativa y los significados que le atribuyen diferentes actores vinculados a su formulación e implementación.

### **1.5.2 Objetivos Específicos**

- Relevar, describir y caracterizar la normativa de Educación Especial y Educación Común en Educación Primaria y su relación con la normativa de inclusión educativa vigente.
- Conocer la visión de tomadores de decisión, respecto a la normativa que regula la Educación Especial en Educación Primaria y su relación con las políticas de inclusión educativa en ANEP.
- Recoger las percepciones de actores involucrados en la implementación de las políticas - de Educación Especial y de inclusión educativa en la Educación Primaria Pública - sobre estos procesos.

Tabla 1

*Relación lógica entre objetivos y preguntas de investigación*

**Nota.** Fuente: elaboración propia

OBJETIVO GENERAL	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
<p>Conocer, analizar y caracterizar la normativa actual que regula a la Educación Primaria Pública Especial, su relación con las políticas de inclusión educativa y los significados que le atribuyen diferentes actores vinculados a su formulación e implementación</p>	<p>¿Qué relación existe entre la normativa de Educación Especial vigente en la educación primaria pública y las políticas de inclusión educativa, definidas e implementadas en el sistema educativo, especialmente en este nivel, según la visión de diferentes actores?</p> <p>¿Qué significados le atribuyen los actores a la normativa, a las líneas de acción implementadas y a los desafíos que ven para la Educación Especial?</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
<p>Relevar, describir y caracterizar la normativa de Educación Especial y Educación Común en Educación Primaria y su relación con la normativa de inclusión educativa vigente.</p>	<p>1- ¿Cuáles son las principales características de la normativa de Educación Especial y Educación Común en Educación Primaria y las de la inclusión educativa en ANEP?</p>
<p>Conocer la visión de tomadores de decisiones respecto a la normativa que regula la Educación Especial en Educación Primaria y su relación con las políticas de inclusión educativa en ANEP.</p>	<p>2- ¿Cuál es la visión que inspiró la normativa implementada en inclusión educativa y el rol de la Educación Especial en Educación Primaria según diferentes actores involucrados en la decisión e implementación de las políticas en el sector?</p> <p>¿Cuál es la concepción que se infiere en la normativa implementada en inclusión educativa y el rol de la Educación Especial en el ámbito de Educación Primaria Pública?</p>
<p>Recoger las percepciones de actores involucrados en la implementación de las políticas - de Educación Especial y de inclusión educativa en la Educación Primaria Pública - sobre estos procesos.</p>	<p>3- ¿Qué percepciones tienen los actores sobre el proceso de implementación de las políticas de Educación Especial e inclusión educativa llevado a cabo en los últimos años y qué valoración realizan sobre lo actuado?</p>

Es válido aclarar que lo que se recoge de las personas es decir de los actores participantes, son sus percepciones y de los documentos se trata de comprender e interpretar los significados que le atribuyen a la normativa, es decir de lo que surge de las normativas y que los actores les adjudican a éstas.

## **2 MARCO TEÓRICO**

En este apartado se aborda la evolución conceptual en el transcurrir del tiempo, acerca de la concepción sobre la discapacidad.

En tanto también se analiza cómo la educación ha decidido e instrumentado la atención y los aprendizajes de las personas que son considerados como personas con discapacidad e igualmente las orientaciones de política educativa en la esfera pública en lo que respecta a los lineamientos de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay en los últimos años en el ámbito de la Educación Primaria Pública.

Es en este sentido es relevante destacar que se han aprobado distintas Convenciones que abordan los derechos de las personas con discapacidad, es así como se refiere a los Derechos del Niño en el año 1989 y posteriormente en el año 2010 la que alude a los Derechos de las Personas con Discapacidad, dichos documentos significaron un avance a nivel internacional y que posteriormente los países adecuaron a sus realidades e implicaron cambios en los paradigmas existentes.

Se vislumbra que se transcurre desde un paradigma que amparaba al alumno con discapacidad en un modelo médico y debía adaptarse a la sociedad a otro donde las personas con discapacidad son sujeto de derecho. Por lo que la sociedad se tiene que adaptar a la diversidad de las personas lo que conlleva a la inclusión a través de normativas y lineamientos de las políticas públicas en las diversas áreas, pero específicamente en lo educativo.

### **2.1 La Discapacidad, Su Evolución Conceptual Y Su Normativa**

Es necesario arribar al significado de la discapacidad, de la integración, así como de la inclusión para lo cual se recurre a diversos autores que enmarcan la realidad y vinculan los propósitos establecidos en lo normativo de la Educación Especial.

A su vez, realizar precisiones en lo que respecta a la inclusión y en lo que ella abarca, la significación de la inclusión educativa y la educación inclusiva.

Se toman para este trabajo definiciones y conceptualizaciones emanadas de organismos internacionales, legislación a nivel nacional, propuestas de diferentes organismos del estado que plantean a nivel de programas y políticas públicas y aportan insumos para la mejor comprensión del área de Educación Especial y su abordaje con la población que presenta alguna discapacidad.

Se entiende pertinente realizar un recorrido tanto histórico como conceptual acerca de las implicancias de la integración y de la inclusión, puesto que se ha podido apreciar en la lectura

de distintos documentos el uso de los términos de manera indistinta y en ocasiones haciendo referencia a sus diferencias. Dicho esto, se entiende conveniente realizar una delimitación teórica con el soporte bibliográfico que corresponde para cada enfoque desarrollado en la presente investigación.

### **2.1.1 La Discapacidad: Definición Y Modelos De Abordaje**

El concepto de discapacidad ha evolucionado en el tiempo, muestra de ello puede ser recogido tanto en la normativa nacional como en la internacional y en el análisis de los aportes de distintos autores sobre las concepciones imperantes en los diferentes momentos históricos.

Se comienza por analizar el concepto de discapacidad a partir de la definición que otorgan a nivel nacional la Ley 18.651 del año 2010 y la definición del Instituto Nacional de Estadística del año 2011 aunque previamente apareciera en el Código de la Niñez y Adolescencia, Ley 17.823 (2004) en su Artículo 10 en el que se explicita el acceso “efectivamente a la educación” independientemente de la edad de la persona.

La Ley 18.651 (2010) hace mención del concepto de discapacidad en el Artículo 2 como “una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación con su edad o medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”

En el Artículo 6 de la misma Ley, se establece que “el Estado prestará a las personas con discapacidad el amparo de sus derechos en la medida necesaria y suficiente, que permita su más amplia promoción y desarrollo individual y social.” (Ley 18.651, 2010)

A nivel nacional también el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011) indica que la discapacidad se refiere a toda limitación en la actividad y restricción en la participación, originada en una deficiencia que afecta a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social. La limitación en la actividad puede estar dada en que presente una dificultad en su desempeño o en la realización de actividades cotidianas y que es originada en una deficiencia (por ejemplo: para ver, para oír, para caminar, para hablar, para aprender, entre otras.)

A nivel internacional para la Organización Mundial de la Salud (2014) la discapacidad comprende “deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación” por lo que para la Organización existen variables que obstaculizan el interactuar de las personas que padecen alguna enfermedad con su realidad tanto de su entorno como de su vínculo con otras. Por todo esto “La discapacidad no es un fenómeno solo biológico ni tampoco únicamente social”. (OMS, 2014, p. 4)

La OMS considera que la discapacidad es un problema a nivel mundial en el área de la salud pública por lo que la considera “una cuestión de derechos humanos y una prioridad para el

desarrollo”. Explicita el por qué genera problemas de salud puesto que en Educación Especial los niños requieren de servicios vinculados a la rehabilitación por las dificultades que presentan por lo que:

es un problema mundial de salud pública porque las personas con discapacidad afrontan obstáculos generalizados para acceder a los servicios de salud y de otros servicios conexos, como los de rehabilitación, y presentan peores consecuencias sanitarias que el resto de las personas sin discapacidad. (OMS, 2014, p. 4)

Si bien esta visión está vigente, diversos autores expertos en el área son coincidentes en señalar la evolución de las concepciones sobre las diferencias humanas, o la diversidad humana y su consideración desde diferentes ámbitos como la salud, la educación y el derecho, entre otros ámbitos.

En este sentido Palacios (2008) distingue tres modelos vinculados al concepto de discapacidad:

- Modelo de prescindencia. Un primer modelo denominado de prescindencia, en el que las causas están explicadas desde una visión mágica o religiosa y desde esta visión estas personas no son necesarias en la sociedad por no contribuir de manera provechosa a ésta. En este orden alude que las personas con discapacidad “son la consecuencia del enojo de los dioses, o que, por lo desgraciadas, sus vidas no merecen la pena ser vividas.” (p. 26)
- Modelo rehabilitador. El segundo modelo mencionado es el que se puede denominar rehabilitador iniciado a principios del siglo XX. Las causas que originan la discapacidad dejan de ser sobrenaturales, no son religiosas, sino científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas, deficiencias, enfermedades, minusvalías). El fin primordial que se busca es “normalizar” a las personas con discapacidad, aunque se realice el ocultamiento o encubrimiento de lo que la discapacidad representa. En este modelo la educación intenta que “los niños se normalicen a través de la educación especial”. (p. 129)
- Modelo social. Un tercer modelo, denominado social, es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni médicas, sino que son, en gran medida, sociales. “Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas sin discapacidad, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia”. (p. 27)

El Modelo Social de la Discapacidad fue ratificado por nuestro país en el año 2008 y se ve reflejado en la normativa nacional, consagrada en la ley 18.651 de protección integral a las Personas con Discapacidad, de febrero del año 2010.

En esta misma línea, Pérez (2004) entiende a la discapacidad como un acontecimiento social puesto que el entorno está pensado para la “normalidad”, una sociedad diversa e inclusiva se favorece con la participación de todos.

Con una mirada más global Toboso y Arnau (2008) refieren a los modelos utilizados anteriormente sobre discapacidad, aunque señalan que tanto el modelo rehabilitador como el social se encuentran presentes aún hoy en el tratamiento de la discapacidad. Por lo que entienden que el modelo de prescindencia se infiltra en el pensamiento actual y “no se trata de ocultar una realidad médica que es innegable en muchos casos de personas con discapacidad, sino de reducir al ámbito médico lo estrictamente sanitario y no mezclarlo con la problemática social derivada de la discapacidad”. (p. 69)

Consecuentemente, la atención médica tiene que colaborar en el tema para aportar soluciones y apoyos, en tanto, la sociedad tiene que ofrecer oportunidades en la participación en un mundo diverso. De esta manera surge un cuarto modelo planteado por Palacios y Romañach (2006) denominado modelo de la diversidad, dado por la “diversidad funcional” y no planteado desde la dicotomía capacidad/discapacidad. Las leyes y declaraciones han avanzado mucho en este tema, aunque, a consideración de estos autores, se mantiene la discriminación y se requiere colaborar en “un proceso de des medicalización de la diversidad funcional”. (Palacios & Romañach, 2006, p. 40)

El cambio en las concepciones sobre la diversidad de capacidades humanas y sus implicancias resulta también expresado en diferentes documentos internacionales. El estudio de Schkolnik (2011) para la CEPAL reconstruye esa evolución en la perspectiva internacional:

- En 1980 la OMS elaboraba la Clasificación Internacional de Deficiencias, Incapacidades y Minusvalías. Esta clasificación recibió críticas de diversos estudiosos. la primera clasificación de la OMS, Palacios (2008) indica que se produjeron críticas provenientes de organizaciones de personas con discapacidad, en cuanto a asociar la discapacidad con la enfermedad y la minusvalía. Se consideró que fue una herramienta centrada en la problemática de las personas con discapacidad y la autora se refiere de la siguiente manera:

(...) ha contribuido también a reforzar los elementos de estigmatización. Ello se ha debido en gran medida a la tendencia a extender sus conceptos a los restantes aspectos de la vida de las personas con discapacidad, como así también al hecho de que los profesionales sanitarios —en el proceso de elaborar el diagnóstico y clasificar los déficits— tienden a subrayar las diferencias. (Palacios, 2008, p. 231)

- En 2001, la OMS elabora la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIDDM- 2) que sustituye al del año 1980. Este cambio marca la diferenciación entre deficiencia y discapacidad, así también minusvalía,

término perimido actualmente. En esta nueva clasificación, que presenta una modificación en lo concerniente a la concepción de la discapacidad, se tiene en cuenta el contexto social y personal, por lo que la discapacidad no queda sujeta a la enfermedad que requiere cura, posee un enfoque integrador de los niveles: biológico, individual y social.

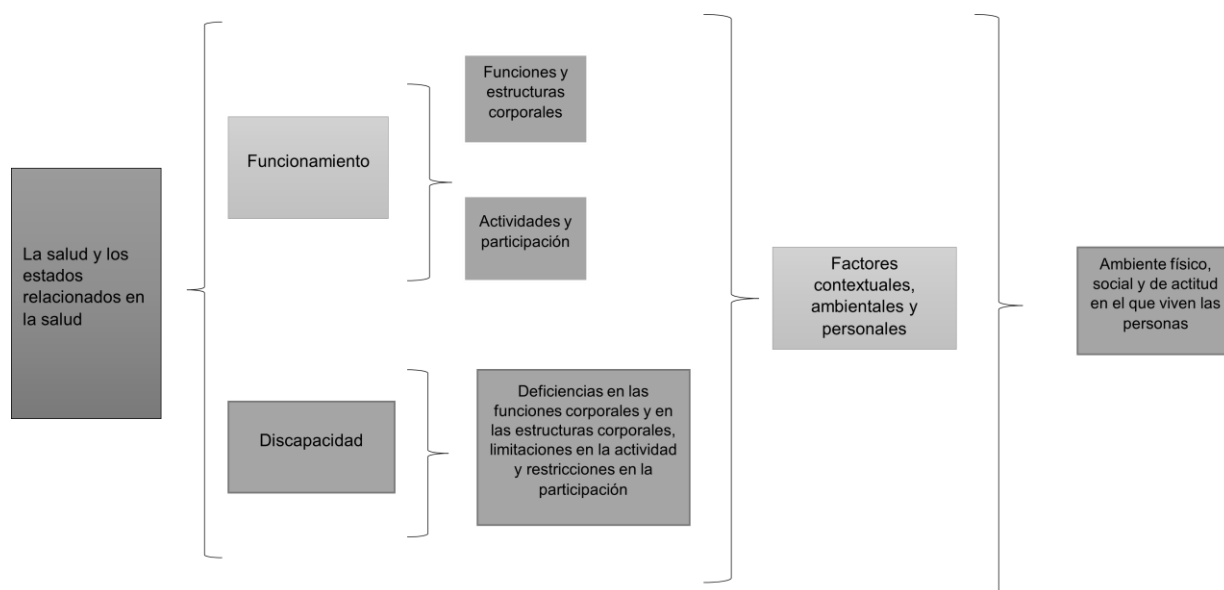
Entre los documentos emanados de la OMS (1980 y 2001) no solo median 21 años sino un cambio de concepción que se aprecia en la terminología empleada: se pasa de hablar de deficiencias, incapacidad y minusvalías (1980) a discapacidad y salud (2001)

- En 2015, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) realizan una revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIF). Intentan de este modo, ofrecer un “marco conceptual de las dimensiones de información que se relacionan con la salud y la gestión sanitaria” (OMS, OPS, 2015, p.20) para que sean viables los parámetros de comparación entre países. Es así como surge “Las clasificaciones de referencia” de la OMS, que comprende los sistemas de salud, las enfermedades, la salud, la muerte, las discapacidades y las actuaciones dentro de la salud, emanado de acuerdos internacionales. Dentro de lo que corresponde a la discapacidad se encuentra la “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud” (CIF) y de allí proviene la “Clasificación derivada” en la versión para Niños y Jóvenes.

La siguiente figura muestra el marco conceptual de referencia analizado.

Figura 1

*Clasificación de la discapacidad y la salud con enfoque específico en niños y adolescentes*



**Nota.** Fuente: elaboración propia en base a La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)

Dicha figura señala la relación vinculante entre factores que intervienen en la discapacidad, el funcionamiento de la persona y el contexto en el que se insertan los conceptos referidos.

Lo especificado tiene su correlato en Uruguay en la clasificación del Ministerio de Salud Pública, MSP (2001) "Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud"

## **2.1.2 Educación Especial: Definición Y Modelos**

La Educación Especial ha sido históricamente entendida como una educación diferente a la Educación Común o regular.

En la actualidad, tanto la Educación Especial como la Educación Común Pública en el Uruguay transcurren dentro de la Educación Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Es entonces que la Educación Especial surge con el cometido de brindar atención a personas que presentan algún tipo de discapacidad o bien limitaciones, invalidez o deficiencia tal como era concebida en base al modelo médico.

Si bien al referirse a la Educación Especial se debe tener presente que se alude a discapacidad, (a dificultades de aprendizaje, a necesidades educativas especiales y como consecuencia a lo que se entiende por "normalidad") y de acuerdo a la concepción imperante, para atender a esta población se las separaba o segregaba por estar fuera de la "norma" como sugiere Mateos (2008), el cambio en la manera de enfocar las diferencias de los seres humanos está dado en las oportunidades que se brinda en el ámbito educativo: Por lo que, según Mateos (2008) la Educación Especial se define en su implementación práctica, en las posibilidades que habilita:

La Educación Especial debe verse en función de las acciones que se articulan, de la transformación, del cambio, de la reducción de la diferencia, de la adquisición de una competencia inexistente o limitada previamente y de cómo podemos intervenir para que el contexto nos favorezca a todos. (Mateos, 2008, p. 6)

En este mismo sentido, Arnaiz (2019) expresa que las diferencias con respecto a lo que se denomina "norma" no sería considerada una manera de excluir sino de permitirle al individuo su mejor expresión de lo que puede ser, en palabras de la autora "existe la posibilidad de que cada persona pueda desarrollar al máximo sus posibilidades" (Arnaiz, 2019, p. 24)

Para la pedagoga Padín (2013) la Educación Especial atraviesa por dificultades muy parecidas al resto del sistema escolar. Especifica que "la tensión entre igualdad/ diferencia, inclusión/exclusión siempre estuvo presente en los modelos educativos". Realiza una distinción entre la escuela especial, lugar institucional que trabaja con especificidad en el área y, por otro

lado, la Educación Especial donde se ofrece una atención educativa al alumnado con discapacidad y se focaliza en todo lo que esto abarca y que no puede ser afrontado por la Educación Común. (Padín, 2013, p. 59) Por lo que menciona la pedagoga, se desprende que la educación dirigida a personas con discapacidad ha estado vinculada a los modelos en los que se ha comprendido a la discapacidad en un momento histórico determinado y de esta manera las respuestas que se le han ofrecido a la discapacidad han sido sociales, culturales que se han visto expresadas en las normativas en torno a la salud, a la educación, a lo vial, entre otras.

Este aspecto también ha sido señalado por Arnaiz (2019) y ha desarrollado por medio de modelos, la evolución en la atención a la discapacidad en el ámbito educativo.

- Modelo de exclusión. En un primer momento, las personas con “retraso” o “alteración”, eran apartadas, segregadas, excluidas de los grupos sociales por lo que la autora los engloba en el modelo que excluye. En la antigüedad los “modelos demonológicos” obstaculizaron la explicación que eran tratados por la ciencia como a todo aquello que se apartaba de la norma. Arnaiz (2019) señala que, en la Edad Media al no existir un desarrollo de la Psicología, ni de las disciplinas que atendieran lo anatómico y fisiológico del ser humano, las explicaciones se apoyaban en fenómenos míticos. Por entonces la medicina comienza a interiorizarse sobre la temática y se podía identificar a los enfermos mentales y especificar que lo que era “anormal” se debía a la propia naturaleza humana, a la fisiología y no externamente a ella.
- Modelo asistencial. En tanto, el modelo asistencial lo ubica entre los siglos XVI y XVIII donde los desórdenes del comportamiento humano no se atribuyen a factores externos sino a la propia naturaleza del ser humano y es así como se comienza a asistir a estas personas. Se lleva a cabo entonces un “enfoque asistencial” por lo que “se las recluye en instituciones (asilos y hospitales) donde la atención y el cuidado eran muy escasos”. siendo ésta la manera de proteger a la sociedad de los “anormales” (Arnaiz, 2019, p. 14) La autora especifica que en ese momento se produjeron algunos cambios en lo que respecta a los trabajos realizados con las personas que poseían deficiencias visuales y auditivas (deficiencia sensorial) que posteriormente fueron las primeras que serían asistidas en instituciones educativas.
- Modelo institucional. Por otro lado, el modelo institucional, Arnaiz (2019) lo sitúa a fines del siglo XVIII y es cuando se comienza a otorgar un trato humanizante a las personas con discapacidad en tanto a la atención educativa y médica. En este período se producen avances científicos y específicamente en el siglo XIX descollan en los inicios de la Educación Especial brindando enseñanza a personas con discapacidades sensoriales y retraso mental como respuesta al problema que suponía su escolarización en los centros públicos ordinarios. Se desarrollan avances en el campo de la Medicina que tuvieron como corolario la atención de los niños con un mayor

conocimiento científico para el tratamiento del retraso mental y una atención médico-pedagógica a la infancia anormal. (Arnaiz, 2019)

A comienzo del siglo XX se torna obligatoria la educación, lo cual produjo una masificación y los alumnos con alguna discapacidad se encontraban junto a los alumnos “normales” y los expertos entendieron que se agravaban los problemas de aprendizaje del alumnado con discapacidad. La autora señala que “esta exclusión provino esencialmente de la opinión y del ambiente generado por “expertos” y filántropos del momento, más que por la opinión de personas provenientes del ámbito educativo y del profesorado” (Arnaiz, 2019, p. 16)

Los modelos de escuelas especiales se extendieron a lo largo de todo el mundo como separadas dentro del Sistema Educativo con un rápido y extendido crecimiento.

En la década del 60 surgen nuevos abordajes que buscan normalizar (naturalizar) las diferencias humanas, Se vislumbra el modelo normalizador acuñado por Mikkelsen, citado en Rubio 2009, como aquel que busca que las personas con discapacidades lleven una existencia tan próxima a lo normal como fuere posible, este enfoque fue incorporado en la normativa danesa en el año 1959. Este principio se extiende por Europa, Estados Unidos y Canadá y se amplía a toda persona que posea o no discapacidad aplicable a todos los ámbitos de la vida en sociedad y no meramente al ámbito educativo.

Se produce una etapa revisionista de los conceptos que se vinculan con la discapacidad, aunque al entender de Rubio (2009) persisten situaciones en que la persona con discapacidad “tiene que realizar los esfuerzos necesarios para lograr acercarse a su medio, aunque comienza a existir la necesidad de que también el medio sea el que tenga que dar estos esfuerzos”. (Rubio, 2009, p. 2)

Ya sobre este siglo XXI, la Educación Especial comienza a visualizarse en un abanico de modalidades educativas más próximas a la educación común. Caniza de Páez (2010) experta española en Educación Especial, encuentra que se pueden determinar distintas modalidades de educación especial existentes. Explica que, por un lado, se necesita perfilar acciones que tiendan a dispensar la integración en escuelas comunes con el apoyo de un “maestro integrador”. (Caniza de Páez, 2010, p. 41). También advierte que se requiere incrementar el servicio para que las escuelas especiales puedan trabajar con todo el alumnado que por su severa discapacidad no pueden ingresar en las escuelas ordinarias y por consiguiente no reciben educación de tipo alguno.

Para Caniza de Páez (2010) es necesario escuchar a la persona y a sus familias para decidir el tipo de educación que deciden llevar adelante. A pesar de ello, reconoce que se requiere de un equipo que apoye a la persona, para sostener de manera exitosa la integración. La reglamentación en cuanto a la conformación de equipos entiende que no existe claridad en la reglamentación vinculada a los servicios o prestaciones ofrecidos, como tampoco se aclaran los roles y sus injerencias, tanto de los maestros integradores como la de los equipos de apoyo.

Es relevante lo que reconoce la experta española hace ya más de 10 años, en cuanto al futuro de la Educación Especial, muchos entienden que no debería prosperar el modelo integracionista, es decir, "las escuelas especiales tienen que desaparecer sin aclarar cuál sería la prestación educativa para los más severamente afectados o para quienes requieren intervenciones más específicas o aún individuales". (Caniza de Paez, 2010, p. 42)

La opinión de la especialista es que la atención a personas con discapacidad en el ámbito educativo tiene que ser concebida en un espectro amplio con el fin de mejorar la vida de estas personas, ya sea en Escuelas Comunes como en Escuelas Especiales.

El concepto de comunidades de aprendizaje no está suficientemente desarrollado y todavía abrir las escuelas para la fluida interacción hacia el afuera, requiere acciones mucho más constantes, de manera de poder encontrar distintas ofertas en cada comunidad, para que todos puedan seguir aprendiendo. (Caniza de Paez, p. 42)

En tanto Arnaiz (2019) aporta una visión ideológica del concepto de integración y que supone un impulso a favor de las diferencias humanas que tienen pleno derecho a una vida en sociedad tanto de los integrados como de los que sostienen la integración. Aporta que en el campo educativo se integren los discapacitados con los "normales" atendiendo sus diferencias individuales, por lo que se plantea que "en un mismo marco educativo, una serie de servicios a todos los alumnos sobre la base de sus necesidades de aprendizaje" con la consiguiente unificación de la Educación Común con la Educación Especial a bien de otorgar a todos los alumnos la atención que requieran. (Arnaiz, 2019, p. 22)

Queda de este modo planteado el desafío que tiene la educación para su funcionamiento, puesto que muchos autores han entendido que la "integración" requiere modificaciones donde el modelo de la Escuela Especial y la Escuela Común "constituyan realmente un modelo unitario de actuación donde todos los actores se involucren en el proceso educativo". (Arnaiz, 2019, p. 22)

Para brindar una respuesta educativa que contemple los desafíos y las fortalezas de los alumnos para acceder a la educación y a formar parte de la comunidad y la sociedad en su conjunto es que Torres González (2011) entiende que el ámbito de la Educación Especial constituye un espacio de construcción teórica y científica de relevancia para la investigación. Se refleja esta afirmación en la visión de diferentes investigaciones que se vinculan directa o indirectamente con la educación para personas que presentan alguna discapacidad. Considera a la Educación Especial como un "campo de indagación teórica e investigación en el panorama de las preocupaciones científicas actuales" sintetiza en tres puntos las razones por lo que es relevante para el estudio científico actual. Por un lado, señala que existe desconcierto entre los investigadores por los cambios que acontecen en el área, motivados por los avances teóricos. Por otro lado, entiende que intervienen distintas disciplinas en el campo de estudio, a saber: Psicología, Medicina, Sociología, las Ciencias de la Educación, entre otros. Finalmente,

esgrime lo vasto del campo de estudio que conlleva a dificultades para el abordaje y comprensión integral del tema. (Torres González, 2011, p. 138)

Visiones contemporáneas de la Educación Especial donde se explicita la aplicación de un modelo que realice un seguimiento y coordinación para abordar las fortalezas que posean los alumnos y optimizar así su educación, su desarrollo social, físico y conductual; en esta línea se encuentra Gomby (2014) quien cita a Salend (2011) y refiere:

Special education involves delivering and monitoring a specially designed and coordinated set of comprehensive, research-based instructional and assessment practices and related services to students with learning, behavioral, emotional, physical, health or sensory disabilities. These instructional practices and services are tailored to identify and address the individual strengths and challenges of students; to enhance their educational, social, behavioral, and physical development; and to foster equity and access to all aspects of schooling, the community and society. (Salend, 2011, p. 7 citado por Gomby)

De acuerdo con Salend (2011) la educación especial implica brindar y monitorear un conjunto especialmente diseñado y coordinado de prácticas integrales de instrucción y evaluación basadas en investigaciones y servicios relacionados para estudiantes con discapacidades de aprendizaje, conductuales, emocionales, físicas, de salud o sensoriales. Estas prácticas y servicios de instrucción estarían diseñados para identificar y abordar las fortalezas y desafíos individuales de los estudiantes; para mejorar su desarrollo educativo, social, conductual y físico; y fomentar la equidad y el acceso a todos los aspectos de la educación, la comunidad y la sociedad. (Salend, 2011, p. 7 citado por Gomby)

### **2.1.3 Integración: Concepto Y Evolución**

Así como vemos la evolución de las concepciones sobre la discapacidad y paralelamente la evolución de los modelos de atención de la discapacidad y educación especial, muy relacionados los segundos a los primeros, vemos también la evolución de conceptos que van “concibiendo” ideas, designándolas, conformando teorías y prácticas que acercan progresivamente la educación especial a la educación común.

Blanco (1999) especialista en Educación Especial, indica que el concepto aparece en los años 60 formando parte de un movimiento social en defensa de los derechos humanos de los desfavorecidos. Todos los alumnos tienen derecho a la educación y a participar en la sociedad que se consagra en las políticas que los países implementan, aunque la experta española señala que, a pesar de ello, existen millones de personas a las que no se le otorga el derecho a la educación o bien reciben una educación de bajo impacto por lo que “la integración educativa

debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos.” (Blanco, 1999, p. 5)

El informe Warnock del año 1979, retomado por Blanco (1999) plantea que la integración que se puede clasificar en:

- Integración física: las clases de educación especial funcionan en una escuela común con espacios independientes y comparten espacios recreativos.
- Integración social: las clases de educación especial comparten actividades extraescolares en una escuela común.
- Integración funcional: los alumnos con NEE participan de las actividades en la educación común en horario completo o adaptado a los requerimientos del alumnado.

La investigación documental llevada a cabo por Romero y Lauret (2006) para conocer el estado de arte de la integración en América Latina puso de manifiesto que existía en ese momento un movimiento a favor de la integración entendida como un proceso con la finalidad de incorporar al individuo con necesidades educativas especiales a la vida en sociedad.

Se pone de manifiesto la implicancia de la educación en general y de todos los subsistemas para quienes supuso un reto ante la necesidad de que se eduquen a todos los niños juntos. UNESCO (2003) indica que al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa.

Por lo tanto, en defensa de la integración subyace la necesidad de que todos los alumnos sean educados en instituciones normalizadoras puesto que es un derecho y les asegura la participación en una sociedad más justa.

La integración beneficia al sistema educativo puesto que les demanda mayor competencia profesional a los docentes como también en la planificación de proyectos educativos diferenciados y adaptables a las distintas necesidades de todos los alumnos. (Blanco, 1999)

Si bien se ha visto una evolución en lo que respecta a las diferentes denominaciones que ha recibido la atención del alumnado con discapacidad, Verdugo y Echeita (2012) enfocan el análisis en la manera que ha variado el concepto de la discapacidad, pasando de las necesidades y dificultades basado en las insuficiencias funcionales para denominar al entorno como “barreras” que enfrenta la discapacidad.

#### **2.1.4 Necesidades Educativas Especiales (NEE)**

El término Necesidades Educativas Especiales ha sido asociado a la discapacidad y surge en la Ley de Educación inglesa de 1981 que con posterioridad se incorpora lo emanado en el

informe Warnock del año 1978. No obstante, plantea algunas notas diferenciales de interés, ya que el concepto alude a que cualquier persona podría tener en algún momento de su vida NEE.

Luque (2009) indica que a partir del informe Warnock se procuraba realizar un análisis de la Educación Especial en el Reino Unido, así como la forma de intervención en el área en lo que concierne a la diversidad atendiendo los apoyos para dar una solución pertinente al alumnado.

Este concepto en cuestión abarca la tríada alumno – docente – recursos, en un contexto integracionista y normalizado. Quiebra con lo que hasta ese momento era tradicional, actuar posteriormente a un diagnóstico médico y le confiere a la educación muy pocas posibilidades de intervención.

Luque y Romero (2002) explican que el concepto de NEE es aplicable a cualquier alumno que requiera mayor atención por lo que se lo vincula a cualquier persona con dificultades de aprendizaje. Especifican que no se reduce exclusivamente al ámbito de educación primaria, aunque haya surgido en ese ámbito.

Asimismo, se le han realizado críticas en tanto es un término ambiguo y muy abarcativo puesto que requiere de conceptos accesorios para ser comprendido cabalmente.

OREALC/UNESCO (2010) con el apoyo técnico y financiero de España, han entendido que el concepto NEE tendría que incorporar diversos descriptores para que contemple al extracto poblacional en cuestión, por lo que un mismo indicador puede reunir individuos con necesidades diferentes perdiendo de vista la utilidad para lo que fue diseñado.

Por otra parte, a través del concepto de NEE se reúne al alumnado con discapacidad, aunque puede ocurrir que alumnos que no presenten discapacidad precisen recursos y ayudas específicas para avanzar en sus aprendizajes y consecuentemente se evite emprender modificaciones tanto políticas como de las prácticas educativas de manera de otorgar respuesta a la diversidad de estudiantes. (OREALC/UNESCO, 2010)

Blanco (1999) entiende que se presenta una disyuntiva puesto que por un lado se requiere identificar al alumnado con NEE para ofrecerle los recursos que correspondan y por otro no se los considere en los aprendizajes por lo que sus niveles de desempeño descendan, en sus palabras queda expresado del siguiente modo:

La administración educativa necesita identificar qué alumnos presentan necesidades educativas especiales para proporcionarles los recursos que necesitan, y asegurar que itineren en el sistema educativo con unas condiciones adecuadas; por otro, el proceso de etiquetaje implica unas bajas expectativas que pueden conducir a un bajo nivel de logros. (Blanco, 1999, p. 4)

En diversos países reconocen al alumnado con necesidades especiales asociado a algún tipo de discapacidad puesto que se utiliza como procedimiento, tal como lo explica Blanco (1999)

“el origen del problema en lugar de considerar el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar a ciertos alumnos para facilitar su proceso de aprendizaje y su progresión en relación con el currículo escolar”. (p. 4)

Una derivación de interés es la que surge a partir de SIRIED/UNESCO (2010) ya que se dejaría de poner énfasis en la perspectiva del déficit y en su lugar centrarse en las necesidades educativas. SIRIED/UNESCO (2010) indica que a partir de la denominación de necesidades educativas especiales se deja de enfatizar en las carencias que posee el alumnado para enfocarse en las ´potencialidades, es decir “deja de poner el acento en el déficit, que es un aspecto médico, pasando a preocuparse de las necesidades educativas de los estudiantes para avanzar hacia los fines de la educación (...)” (SIRIED/UNESCO, 2010, p.31) Se señala también que las NEE no son inmutables, puesto que pueden ser modificadas tanto por el propio estudiante, como por el entorno, es decir la institución educativa y/o contexto familiar.

Asimismo, se utiliza como equivalente el concepto de necesidades educativas especiales y discapacidad por lo que sería adecuado referirse a las necesidades educativas especiales que poseen los alumnos en lugar de aludir a los alumnos con necesidades educativas especiales, esto conlleva a lo que expresa por el Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con Discapacidad puesto que:

Centrar la atención solo en las necesidades especiales de los estudiantes desvía la atención de promover cambios en las políticas y prácticas educativas que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado y los sistemas educativos mantienen el «statu quo» (SIRIED/UNESCO, 2010, p. 32)

### **2.1.5 Barreras Para El Aprendizaje Y La Participación (BAP)**

La terminología surge tras un recorrido para arribar a la inclusión educativa propuesto en el año 1999 por los autores Booth y Ainscow y forma parte del documento *Index for inclusion*, que en su traducción al español es el Índice para la inclusión o Guía para la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2000)

Este documento posibilita la reflexión de los postulados teóricos que se relacionan con la diversidad de los estudiantes, el afianzamiento al concepto de barreras para el aprendizaje y el dejar de lado las Necesidades Educativas Especiales para que las comunidades educativas asuman un rol protagónico y asuman la responsabilidad en los procesos de aprendizaje y participación de la comunidad educativa.

Es entonces aquí donde se propone que el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) sea sustituido por el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación. En muchos países el alumnado con Necesidades Educativas Especiales es asociado con la discapacidad, en otros se los vincula a alumnos con dificultades de aprendizaje que requieren

apoyos específicos. También se entiende que el término “discapacidad” proviene de la esfera de la salud, y en este texto alude a “las barreras a la participación del alumno con deficiencias o, enfermedades crónicas.” (Booth & Ainscow, 2000, p. 7) Agrega más adelante en el texto, que las discapacidades “se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas”. (p. 19)

En el Index se adopta el término “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” ya que la inclusión se concibe “como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alum nado”. (Booth, Ainscow, 2000, p. 5)

En concordancia con Booth y Ainscow (2015) en la traducción al español por Echeita y colaboradores, prepondera la concepción de reemplazar el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) asociado a la discapacidad como si ésta fuese la causa exclusiva de las dificultades ya que este concepto asocia la deficiencia o la discapacidad como la causa principal de los obstáculos en educación, dejando de lado los contextos.

Explican que, si un estudiante encuentra barreras para el aprendizaje esto indica que no puede participar y a su vez puede referirse a sin considerar aquellos aspectos que interactúan con el individuo, tanto el entorno físico, cultural como político.

Los términos inclusión y educación inclusiva eran en ese momento histórico, recientemente utilizados en América Latina, a su vez manejados como sinónimos de integración de alumnos con discapacidad.

En el Index se especifica que la inclusión viene encadenada a algún tipo de exclusión puesto que existen estudiantes que no tienen las mismas oportunidades ni una educación acorde a sus necesidades, es así como se refiere al alumnado con discapacidad, a niños afrodescendientes, pueblos originarios, embarazo adolescente, entre otras. (Booth & Ainscow, 2000)

## **2.2 Educación Especial: En Clave De Educación Inclusiva**

En el apartado anterior se realizó un recorrido por los marcos normativos a nivel internacional y nacional así también la evolución de la construcción del concepto de discapacidad y sus entornos analíticos de deficiencia y minusvalía, entre otros, condicionado por el momento histórico. En el siguiente se realizó un análisis del surgimiento y evolución de la educación especial marcando paralelismos con la evolución de las concepciones sobre discapacidad. En este apartado se tratará cómo estas conceptualizaciones y concepciones se vinculan a las respuestas que la sociedad y en particular la educación le da a la discapacidad.

## 2.2.1 Inclusión Educativa Y Educación Inclusiva

¿Hablamos de lo mismo cuando se hace referencia a inclusión educativa o a educación inclusiva? Se entiende relevante realizar una precisión en los términos en torno a inclusión educativa y educación inclusiva.

Se entiende relevante realizar una precisión en los términos en torno a inclusión educativa y educación inclusiva

La inclusión educativa se entiende como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 13) y de este modo establecer políticas vinculadas a una cultura inclusiva.

Si analizamos lo que respecta a la definición de inclusión se encuentran dos aspectos importantes:

1-Inclusión Educativa desde el punto de vista pedagógico se refiere a los procesos educativos y formativos de carácter pedagógico y social que se produce en los distintos contextos que se entienden inclusivos.

2-Educación Inclusiva se vincula a los ámbitos institucionales como lo es el Estado, para proteger el derecho a la educación en toda su dimensión.

Flores Perdomo (2014) realiza un señalamiento en cuanto a que son términos que se asemejan y que se ha detectado que son utilizados como sinónimos, aunque algunos autores realizan una diferencia en el orden en que se utilizan las palabras. Por este motivo se alude a que la inclusión educativa es responsabilidad de la comunidad educativa y la educación inclusiva es garante el Estado y lo hace a través de las instituciones educativas y por tanto sus docentes.

En esta línea, Guajardo-Ramos (2018) alude a que la educación Inclusiva no es distintiva de la Educación Especial, sino de la Educación en su conjunto puesto que alcanza a la discapacidad, a los migrantes, a diversidad de género, derechos humanos, ciudadanía, entre otros tantos. Esta expansión conceptual no hace más que fundamentar a la Educación Inclusiva sin dejar de lado al alumnado con discapacidad.

También es necesario establecer en la inclusión la distinción entre lo que realiza la institución educativa, concebida en el ámbito estatal y la Didáctica, manera en que se enseña, se comprende el *currículum*, y el proceso de enseñanza- aprendizaje en la díada alumno-docente. (Flores Perdomo, 2014)

Es así, que en esta investigación se opta por realizar una distinción entre los términos que se detallan anteriormente puesto que se entienden marcos de acción distintos ya que la Educación Inclusiva abarca a la inclusión educativa, pero no finaliza allí. (Flores Perdomo, 2014)

## **2.2.2 La Evolución Del Concepto De Inclusión Educativa**

Partir de la conceptualización de la inclusión como un derecho humano es hacer referencia a lo que se explicita en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) entendiendo que es el principio rector de una educación para todos con un compromiso en lo que respecta a la inclusión de todos los estudiantes.

Acedo y Operti (2012) señalan que el concepto de inclusión ha evolucionado claramente con el tiempo reconociendo cuatro grandes ideas que pueden rastrearse en esa evolución. También señalan que estas conceptualizaciones no siempre pueden comprenderse como una evolución lineal y no están exentas de contradicciones:

La construcción y el desarrollo del concepto de inclusión han evolucionado significativamente en los últimos 60 a 70 años. Desde una perspectiva comparada internacional, podemos identificar cuatro ideas centrales, discutidas y desarrolladas en los niveles nacionales e internacionales, respecto a cómo son entendidas e implementadas las políticas y las prácticas educativas inclusivas. Frecuentemente estas ideas se superponen, se contradicen y no necesariamente forjan una visión unitaria y holística de la educación inclusiva. (Acedo & Operti, 2012, p. 2)

Aluden a que concebir una sociedad inclusiva, en la que sus componentes puedan ser partícipes, aprender juntos infiere a potenciar una educación inclusiva para sostener una educación de calidad para todos tal como lo plantea UNESCO en el año 2009. La fortaleza de la inclusión en el entendido de educar a todos los alumnos se asienta en “la promesa de revolucionar la educación y de replantear el sistema educativo en general.” (p. 7) Asimismo resaltan que la discusión en torno a la terminología junto con las contradicciones y desacuerdos no llevan a lograr consensos y por lo tanto a que no se reconozca el derecho de los niños a un contexto inclusivo de aprendizaje

Entienden que la educación inclusiva conlleva estratégicamente una actitud democrática de apertura para comprender y aceptar la diversidad en las formas de aprender donde los docentes promuevan prácticas inclusivas. Por lo expuesto no se trataría solamente de asignar recursos, invertir en equipamiento e infraestructura que son requeridos como indispensables o de realizar cambios curriculares tanto en formación docente como a nivel áulico, es primordial para estos autores el apoyo de toda la sociedad a una educación inclusiva.

Partiendo de la idea de la inclusión como derecho humano, Acedo y Opertti (2012) consideran cuatro dimensiones y la desglosan de la siguiente manera:

- como un derecho humano inherente a cada persona
- como la atención a grupos designados que poseen necesidades especiales
- como la atención a grupos socialmente vulnerables
- como un eje transformacional del sistema educativo en su conjunto.

Acedo y Opertti (2012) señalan de este modo cuatro momentos conceptuales en la evolución del concepto de inclusión expresados en sucesivos documentos marco de nivel internacional.

- 1- Inclusión como derecho humano: a partir de la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948 y Convención de los Derechos del Niño (1989)
- 2- Inclusión en el tratamiento de alumnos con Necesidades Educativas Especiales: impregnado por la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales (NEE) de 1994 posteriormente de la Convención de las Naciones Unidas sobre derechos de personas con discapacidad (2006)
- 3- Inclusión como respuesta a los grupos en situación de marginalidad: se enfoca en los grupos excluidos al no ser tenidos en cuenta en lineamientos políticos ni en la asignación de recursos. En estos grupos se encuentran entre otros, minorías étnicas, los niños trabajadores, los pobres, los afectados por conflictos y a los que poseen necesidades educativas especiales. Se entiende que las políticas públicas pueden ser las que contemplan a todos o a un grupo (universales o focalizadas) se condice a la atención que se le brinda para compensar las desigualdades que podrá ser de manera separada o integrada. La Conferencia de Dakar (2000) fue central en concebir la equidad y calidad como cimientos de las orientaciones inclusivas en los alumnos que se encuentran en desventaja.
- 4- Inclusión como eje transformacional del sistema educativo en su conjunto. Educación inclusiva en tanto como Educación para Todos poniendo el énfasis en los Sistemas Educativos inclusores aplicados actualmente.  
2005 y 2009 - Directrices sobre políticas de inclusión en educación.  
2008 - Reunión 48 Conferencia Internacional de Educación.

Estos cuatro aspectos exponen las prácticas inclusivas llevadas a cabo por los países y que se reflejan en sus lineamientos políticos y tal como señalan Acedo y Opertti (2012) se pueden construir sistemas de educación inclusiva muy potentes como es el caso de Finlandia.

Entienden que se han comprobado avances en las normativas al robustecer la educación como un derecho y un bien social, ponderar el rol del estado y jerarquizar políticas dirigidas hacia colectivos que han sido excluidos. Para los autores, una sociedad inclusiva requiere una educación inclusiva y es una condición para avanzar en la meta de una Educación para Todos. No obstante, se considera como un proceso que las regiones y países recorren a diferente

ritmo, con distintos desafíos, tradiciones y lineamientos de políticas, esto es a un camino de largo alcance, una suerte de camino “sin fin” tal como mencionan los autores. (Acedo & Opertti, 2012)

Si bien el rumbo parece estar claro, el proceso marca que se libren batallas cotidianas por la inclusión en los aprendizajes a todos los niños.

Lo señalaban claramente Ainscow y Echeita (2011) al decir que la inclusión es un proceso que requiere del transcurrir del tiempo puesto que los acontecimientos no se producen de manera veloz, los avances y los retrocesos son una característica particular de la atención de la diversidad. Lo señalaban también al referir a la calidad de las experiencias de inclusión La inclusión se realiza en los centros educativos con todo el alumnado, por lo que es necesario la inclusión en la participación de los individuos, al decir de los autores la “participación se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social.” (Ainscow & Echeita, 2011, p. 33)

Es que, en este camino, en este proceso, transcurre el tiempo en la vida de los niños que es clave puesto que involucra los tiempos pedagógicos y los aprendizajes de aquellos que se exponen a la exclusión como de aquellos que tienen discapacidades.

En una ponencia titulada la “Educación inclusiva como derecho”, Echeita y Ainscow (2008) señalaban que la inclusión es estar al tanto de la situación educativa del alumnado más vulnerable y sin lugar a duda los alumnos con discapacidad se encuentran en una situación clara de riesgo.

En el mismo sentido, Leal y Urbina (2014) señalan que la inclusión involucra de manera particular al alumnado que se encuentra en situación de vulnerabilidad social o académica y “la responsabilidad moral de asegurar que grupos que estadísticamente están en riesgo sean monitoreados cuidadosamente, y que, de ser necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, la participación y los logros en el sistema educativo” (p. 16)

La Educación Inclusiva como acontecimiento ético político y democrático, requiere de políticas educativas generales enmarcados en políticas de derecho y del desarrollo de sistemas de apoyo, pero también, acorde a lo planteado por Skliar (2010) quien explica que se requiere de acogida y hospitalidad en cada escuela, espacios donde las infancias aprendan, participen, crezcan y desarrollen prácticas ciudadanas. (ANEP, CEIP, 2019 p. 17)

En los hechos, cuando las normativas pueden mirar al futuro e indicar el rumbo, las prácticas educativas instituidas pueden tener sus propias lógicas, tiempos y procesos. Terigi (2004) señala con claridad cuando refiere a que los docentes hacen lo que saben para atender al alumnado con discapacidad, por tanto, la atención a la diversidad ha quedado reducida al salón de clase y a nivel de las políticas educativas no ha sido asumido. Entiende que la mejora de la acción educativa debería ser responsabilidad del Estado y ejercer su función plena e intervenir

en casos donde exista vulneración de los derechos a la educación. Por todo esto, la enseñanza es el problema de las políticas educativas.

Es claro también lo señalado en la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), indica en su artículo 24 que:

Los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, y que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. (Artículo 24)

Por lo que se prevé de esta manera que los centros educativos que no son inclusivos lo sean.

Entendemos oportuno mencionar algunos aportes de expertos internacionales sobre la problemática implicada en la implementación de algunas estrategias de inclusión. El compilador Kauffman (2018) con el aporte de profesionales de Alemania y Estados Unidos realizan un trabajo para la Division of International Special Education and Services, donde se plantea a través del título del trabajo la reflexión sobre: “¿Inclusión de todos los estudiantes en la educación general?” Los autores, afirman que incluir a los estudiantes es un hecho muy importante, aunque no es lo único relevante. La Educación inclusiva se ha transformado en un tema de agenda, incluso de moda. En este sentido consideran que existen alumnos que no pueden ser plenamente incluidos en aulas comunes puesto que no todos pueden aprender en las escuelas comunes. Se pronuncian a favor de una educación “realista” para sustituir a la educación especial y a la inclusiva tal cual se ha visto implementada. Desde la perspectiva de estos especialistas, ahora se reconoce ampliamente que la política de “plena inclusión” (full inclusive), con su visión de que todos los niños sean educados en las aulas convencionales durante todo su tiempo en la escuela, es teóricamente poco sólida y prácticamente imposible de lograr. (Kauffman, 2018, p. 2).

La Inclusión es una palabra con variadas aristas, Imray y Colley (2017) entienden que ha sido un intento que califican de “valiente y loable” para alcanzar la equidad pero a su juicio hay que enfrentar el fracaso de este modelo, la suposición frecuente de que se refiere a compartir los estudiantes con discapacidades en la educación general junto con compañeros “normales” no se ha logrado en ningún país bajo ningún sistema educativo a pesar de unos 30 años de intentos y es el momento de abordar su fracaso. (Imray & Colley, 2017, p. 2)

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación común es una meta de la Educación Especial y lo importante en cualquier tipo de educación es la instrucción efectiva y no lo es tanto la inclusión.

La afirmación de que todos los estudiantes con discapacidad están mejor en la educación general recibiendo apoyos necesarios es una problemática que se vislumbra a nivel mundial.

La inclusión total no sería lo más efectivo a los mejores intereses de todos los estudiantes con discapacidad.

Including students with disabilities in general education when appropriate is an important goal of special la education. However, inclusion is not as important as effective instruction, which must be the first concern of education, general or special. Full inclusion, the claim that all students with disabilities are best placed in general education with needed supports, is a world-wide issue. Full inclusion does not serve the best interests of all students with disabilities. (Kauffman, 2018, p. 1)

Imray & Colley (2017) apuntan que es necesario que la inclusión se redefina como algo vivo con un propósito real, no solo la inclusión educativa, sino la inclusión social real y significativa, para el alumnado con dificultades graves y múltiples para aprender, sino también para aquellos que el sistema educativo actual ya no es adecuado para su propósito.

Tabla 2

Conceptualización histórica del término discapacidad, educación de personas con discapacidad, educación especial a través de la evolución de la normativa

Tiempo	Evolución conceptualización discapacidad	Evolución normativa sobre discapacidad	Evolución conceptualización de la educación de personas con discapacidad:	Evolución Educación Especial
<b>Antigüedad</b>	Causalidad mágica o religiosa, sobrenaturales. Marginación social, exclusión, eugenesia y marginación (Bastías, 2019)	No eran tratadas como iguales o ciudadanos de pleno derecho.	<b>Modelo de prescindencia.</b> (Palacios, 2008)	No existía la Educación Especial
<b>Edad Media (Siglos V al XV)</b>	Se comprendía el retraso mental, aunque eran considerados intratables. (Arnaiz, 2019) Existen dos interpretaciones: la discapacidad como resultado del pecado original o la obra del diablo y por otro lado como obra de Dios que es objeto de misericordia y el medio para alcanzar la salvación. En ambos casos se llega a la marginación. (Bastías, 2019)	Leyes de protección que establecen normas contra las prácticas abortivas y los filicidios. Legislación canónica favorece la protección y el cuidado de la infancia (Bastías, 2019)	↓  Los sordos eran ineducables (Bastías, 2019)	↓
<b>XVI – XVII</b>	Naturalismo psiquiátrico. Los desórdenes comportamentales del ser humano se buscan en la naturaleza y no en hechos externos (Arnaiz, 2019)	Normativas a favor del reconocimiento de la responsabilidad pública respecto de los marginados, entre ellos las personas con discapacidad. Nuevo concepto de solidaridad: la asistencia pública	Modelo asistencial (Arnaiz, 2019)  ↓	↓

<b>XVIII</b>	Reforma de las Instituciones que brindan asistencia a las anomalías con un trato más humanitario. (Palacios, 2008) Mayor conocimiento sobre el retraso mental con la aplicación de tratamientos médicos. (Arnaiz, 2019).		<b>Modelo médico</b> Se dan avances en los estudios anatómicos y psicológicos y surgen las clínicas rehabilitadoras y hospitales con el cometido de rehabilitar. (Mancebo Castro, 2017)	Atención de niños sordos (Palacios, 2008)) Se aprecian indicios de lo que podría llamarse Educación Especial con la creación de Instituciones para la atención y enseñanza a personas ciegas, sordomudas, retraso mental, puesto que se detectaron problemas para la educación en centros ordinarios. (Arnaiz, 2019)
<b>XIX</b>	Segregación		Se producen diversos avances en una variedad de disciplinas como la medicina física, la psiquiatría, la psicología y la educación, cuya orientación social subrayan el papel que juegan los factores socioambientales en la modificabilidad de la "deficiencia". (Bastías, 2019)	La enseñanza obligatoria hace que se eleve el número de alumnos en las escuelas. Los débiles mentales no asistían a las escuelas comunes ante la solicitud de los profesionales médicos y concurren a la Educación Especial. (Arnaiz, 2019) Homogeneización de las aulas. Atención de niños con diversidad funcional visual (Palacios, 2008)
<b>XX</b>	Comienzo del siglo se refiere al Modelo Rehabilitador. Coloca el foco a la discapacidad en la persona como una falta de destreza y es la explicación de sus dificultades. (Aguilar et al, 2018)	Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU 1948) se sancionan los tratos crueles, inhumanos o degradantes. Se consagra el derecho a la Educación.	<b>Modelo psicopedagógico</b> para el estudio de los deficientes. Existe una coexistencia del modelo médico y el modelo social (Arnaiz) <b>Modelo bio psicosocial</b> surge el concepto de normalización y tener	Implementación a gran escala de las escuelas especiales. (Palacios)  Surgen las Instituciones especializadas hasta llegar a la

	<p>Segregación</p> <p>Persona deficiente que requiere ayuda y educación y son separadas en instituciones especializadas. (Arnaiz, 2019)</p> <p>A fin de siglo se produce la eliminación de las categorías de los tipos de deficiencias. (Arnaiz, 2019)</p>	<p>Reconocimiento Universal de los Derechos de las Personas Deficientes Mentales y la Declaración de los Derechos de las Personas Minusválidas. (1971) (Bastías, 2019)</p> <p>Normalización e integración en escuelas ordinarias respaldado por informes de la UNESCO.</p> <p>Informe Warnock introduce el concepto de NEE</p>	<p>control de la propia vida de la persona con discapacidad.</p> <p>Fines del siglo</p> <p>Derribar barreras físicas o sociales que limiten a las personas con discapacidad. Surge el concepto de <b>“Accesibilidad Universal y Diseño Para Todos”</b> Ron Mace (1997) (Bastías, 2019)</p>	<p>especialización de las instituciones. (Arnaiz, 2019)</p>
<b>XXI</b>	<p>La discapacidad con uso pleno de derechos.</p> <p>Se impulsa a que se apropien de su propia vida en un mundo accesible. (López Masis, 2011)</p>	<p>Políticas de inclusión.</p> <p>Declaraciones y principios internacionales se plasman en legislaciones nacionales (igualdad y equidad) para que la educación llegue a todos. (Arnaiz, 2019)</p>	<p><b>Modelo Bio-psico-social.</b></p> <p>Nueva visión de la discapacidad derivada de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, OMS 2001). (Mancebo Castro)</p> <p>Movimiento Internacional por la Inclusión.</p> <p>El sistema educativo es el que se tiene que organizar para recibir a todos los alumnos.</p>	<p>La Educación Especial coexiste con la Educación Común.</p> <p>Se hace referencia a la inclusión.</p>

**Nota.** Fuente: elaboración propia

## 2.3 Las Políticas Educativas Como Políticas Públicas

Es importante para comenzar a abordar el concepto de política pública referirse a su significado en tanto a su relación con las instituciones estatales y más concretamente en lo que configura la acción educativa.

Las políticas públicas comprenden las acciones de los gobiernos y tal como lo expresan Bentancur y Mancebo (2012) no son simplemente actos de autoridad puesto que involucra a diversos actores de diferentes órbitas, públicas y privadas, con distintas idoneidades y por consiguiente de los recursos que puede captar y por lo tanto incidir. Agregan que “este enfoque sustantivo no se agota en la toma de decisiones, sino que comprende todo el decurso de las políticas públicas, incluyendo las transformaciones sobre el entorno social que ellas puedan generar.” (Bentancur & Mancebo, 2012, p. 2) En este sentido, Bentancur (2012) menciona que el significado de las políticas públicas emerge de las relaciones entre las formas de poder institucional y los grupos de presión.

Cabe señalar que, si bien esta investigación no aborda las políticas educativas desde la perspectiva de las Ciencias Políticas, sí lo hace desde la mirada de las Ciencias de la Educación, interesada por las derivaciones pedagógicas y organizacionales de estas políticas, atenta a cómo se conciben las políticas de inclusión educativa en la educación primaria como también a la visión que tienen los distintos actores vinculados a la toma de decisiones y a su implementación.

Las administraciones gubernamentales accionan y orientan lo que responde a lo determinado por las fuerzas de poder. Todo esto presupone cierta coherencia entre lo que se pretende efectuar y las problemáticas a resolver. Por ello, Bentancur (2012) menciona que se necesitan análisis expertos como también “la ponderación de distintas alternativas de intervención y la elección de aquella que se estime más eficaz y eficiente para la consecución de los fines definidos”. (p. 2)

Las políticas públicas y por ende las políticas educativas se cristalizan y se dilucidan en “contextos políticos específicos, que establecen las reglas del juego político” por lo que se establece en lo que menciona Bentancur y Macedo (2012) que especifican sobre la institucionalidad de las políticas públicas, que se vincula al encuadre normativo y se ajusta a lo que realizan los distintos actores como también a lo que respecta a los programas y políticas que deben llevarse a cabo en un período específico. (Bentancur, 2012, p. 2)

En lo que respecta a la institucionalidad de las políticas públicas, éstas constituyen los vínculos de poder e inciden directamente sobre la calidad de las políticas puesto que acompaña las acciones de los que integran determinada “arena política”.

Se llega a definir la institucionalidad de una política pública como “el conjunto de reglas de juego que rigen su funcionamiento”. (Mancebo, 2019, p. 2)

Fernández y Mancebo (2015) indican que la “institucionalidad” es el “elemento clave de una política pública, es el conjunto de reglas que rigen su funcionamiento” por lo cual, “difícilmente una política pública esté pautaada por una norma aislada o puntual; por el contrario, lo usual es que existan normas formales e informales que operan a la manera de un verdadero marco en el que los actores individuales y colectivos se mueven. (p. 3)

En este sentido los autores mencionados, esbozan que cada "arena de política presenta especificidad en cuanto a sus reglas formales e informales y su nivel de agregación". (p.4) Mancebo (2018) especifica que la “institucionalidad” conforma un aspecto relevante de las políticas claves puesto que “incide en las relaciones de poder” (p. 3)

En concordancia, Pastor (2014) señala que los elementos que constituyen una política pública son: la existencia de actores, gestionar la resolución de situaciones que son de interés político-institucional, la toma de decisiones y de medidas que acompañen la resolución como las modificaciones que sean pertinentes realizar y por último las repercusiones en el sistema político.

En este sentido, la respuesta que brindan los gobiernos redundan en la situación de la sociedad tal como se expresa a continuación:

(...) las acciones gubernamentales producen también impactos en el sistema político, sobre todo porque a través de las políticas públicas los gobiernos intentan responder a las demandas y las necesidades de la sociedad para mantener así la cohesión social y garantizar el efectivo ejercicio de los derechos de los ciudadanos. (Pastor, 2014, p. 22)

Bentancur y Mancebo (2012) puntualizan que las políticas públicas involucran a diversos “actores sociales” que sostienen distintos tipos de relaciones para incurrir en decisiones de índole pública. Refieren que las políticas educativas son “acciones o inacciones en el campo educativo, que se resuelven en decisiones de una autoridad con competencia legal en la materia, pero además involucran a múltiples actores sociales y políticos en su ciclo (agenda, formulación, implementación, evaluación)” (Bentancur & Mancebo, 2012, p. 1)

Las políticas educativas en el marco de las políticas públicas son definidas por Mancebo (2003) como “líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa en el área de su competencia.” (p. 140)

Es en este sentido que para Aguerro (2012) el rol de los inspectores en la gestión de las políticas públicas representa un reto en las modificaciones de las políticas públicas. La autora indica que implica un desafío en la evolución en las políticas públicas y en el papel que desempeñan en la supervisión, es decir, “pasar de la simple administración de los sistemas educativos a la de conducir los procesos de la mejora de la calidad en todas las unidades escolares”. (Aguerro, 2012, p. 2)

Es de este modo que la autora los considera actores claves en la gestión de las políticas educativas como también los articuladores entre las decisiones de política educativa y los

directores, gestores de los centros educativos y los maestros que implementan las líneas de acción.

Entiende que el modelo de inspección utilizado es como un medio de control de la educación y pasan a ejercer la función, apoyada por las líneas de acción política, un medio de “dirección política” (Aguerrondo, 2012, p. 4)

Mancebo (2003) se refiere a una tríada existente conformada por los contenidos, los procesos y las instituciones, con una fuerte interconexión. Por un lado, los contenidos, que son orientados por normas que se concretan en “actos” y “no actos” puesto que se entiende que aquello no explicitado en leyes, reglamentos, resoluciones u otros, es también parte de la política educativa. (Mancebo, 2003, p. 141)

Bentancur y Mancebo (2012) resaltan algo que no es menor y es que “(...) las políticas educativas responden a un doble movimiento de influencias supranacionales y de condicionantes domésticas” (Bentancur & Mancebo, 2012, p. 2)

### **2.3.1 Ciclo De Las Políticas Públicas**

Lo que suele denominarse ciclo de las políticas refiere a un modelo de un proceso en un momento y un tiempo dado.

Pastor (2014) alude a que diversos autores han construido sus propios modelos para representar las políticas públicas y han sido denominados de diversas maneras: “ciclo de las políticas públicas”, “modelo secuencial”, “modelos por etapas”, entre otras, pero afirma que el más aceptado por el grupo de académicos ha sido el “ciclo de las políticas públicas”. Asimismo, indica que en los procesos no se evidencia de manera clara la separación en fases rígidas y con un orden preestablecido, por lo que también puede variar el número de fases o etapas.

Estos modelos de proceso han sido útiles para analizar y comprender el funcionamiento de las políticas públicas.

El “ciclo de las políticas” puesto en circulación por Ball y Bowe (2016) contribuye a establecer relaciones y buscar las especificaciones en lo que respecta a “visibilizar diferentes arenas” donde se ponen en acto las políticas.

Ball (2016) señala las limitantes teóricas que se relacionan con este concepto de “policy cycle” por lo que es necesario, así lo manifiesta, de un “eclecticismo teórico” que logre superar las demarcaciones de las distintas teorías y se logre articularlas de manera de que cada teoría aporte al todo. Asimismo, permitió reconocer las distintas “arenas” junto a sus consonancias y particularidades. Las diferentes “arenas” que fueron precisados son: “contexto de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas”, “contexto de la práctica”, “contexto de los efectos” y “contexto de las estrategias políticas” (Ball, 2016, p. 3).

Los autores realizaron un abordaje desde la teoría, pero además desde una apropiación metodológica aplicada al momento de determinar las políticas.

En este sentido, Miranda (2011) esclarece que el aporte de Ball radica en abordar conceptos centrales como lo es el “ciclo de las políticas” con aportes teóricos que permite la clarificación para las diferentes investigaciones.

Por su parte Ball (2012) entiende que es necesario considerar a las políticas educativas en una dinámica constante que está dado por los fenómenos que son estudiados en las Ciencias Sociales, en un espacio y tiempo determinados.

Aguilar (2000) refiere que los componentes de las fases son interdependientes y se incluyen en un proceso, por lo que no necesariamente se dan de manera ordenada ni lineal. No todas las políticas públicas siguen un orden ni realizan el mismo recorrido, aunque se entiende que es un aporte para comprender la realidad que se presenta como compleja.

En tanto, De León (1997) citado por Pastor (2014) plantea qué más que debatir sobre la veracidad del modelo interesa definir si el esquema del modelo es útil para el análisis de las ciencias políticas. En este sentido, para la presente investigación se tiene en cuenta entonces un modelo que será de utilidad para el análisis de las políticas educativas en el tema en cuestión. Por consiguiente, se intenta explicitar un modelo que contemple las fases y que sea de utilidad en el abordaje del tema.

El siguiente modelo de representación planteado por May y Wildavsky (1978) citado por Pastor (2014) contempla las dimensiones del tema de la investigación y su vinculación con las fases o etapas. Se entiende que el modelo es una manera de representar la realidad para una mejor comprensión.

Las fases del modelo son:

- Formación de la agenda. Se detecta una problemática que requiere atención de los funcionarios
- Formulación de propuestas
- Implementación
- Evaluación
- Terminación- conclusión de algunos aspectos de la política

Figura 2

Modelo del ciclo de las políticas



Nota. Fuente: elaboración propia basado en May y Wildavsky (1978) citado en Pastor (2014)

### 2.3.2 Concepto De Política Educativa

Para comenzar con el análisis es necesario definir el concepto de política educativa.

Mancebo (2003) la denomina como “líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa en el área de su competencia.” (p. 140)

Si se analiza cada punto planteado es necesario, tal cual lo menciona la autora, referirse a una tríada existente conformada por los contenidos, los procesos y las instituciones, con una fuerte interconexión. Por un lado, los contenidos, que son orientados por normas que se concretan en “actos” y “no actos” puesto que se entiende que aquello no explicitado en leyes, reglamentos, resoluciones u otros, es también parte de la política educativa. (Mancebo, 2003, p. 141)

Diversos autores indican que el abordaje de las políticas educativas requiere del conocimiento de conceptos más amplios, en el caso de Ball y sus colaboradores realizaron una investigación en la educación pública de Inglaterra en el año 2007 sobre la incidencia de las empresas privadas en la educación. Es a partir de este hecho que se marca la incidencia de lo privado en lo público, por lo que “las fronteras entre el estado y el mercado, lo global y lo local, y el lucro, la filantropía y el bien público están siendo debilitadas.” (Ball, 2016, p. 5)

Se requiere, a decir del autor, elevar la mirada más allá de la nación y “poner foco en las redes globales” en concordancia con el concepto de globalización que posibilite un análisis más amplio, pero sin dejar de lado la función central del estado como productor de políticas.

Stephen Ball y sus colaboradores (2012) tratan conceptos complejos como lo son la “puesta en acto” de las políticas en las instituciones escolares donde se imprimen presiones del Estado y de los propios integrantes de las instituciones. A su vez tratan de conceptualizar el término “políticas educativas” y el modo en que puedan estudiarse fue tarea de estos investigadores. Otro aspecto abordado por ellos fue el de “ciclo de las políticas” (policy cycle) que permitió visibilizar la complejidad de los elementos que la constituyen donde “la teoría tiene un rol práctico en la investigación educativa: como “caja de herramientas”, instrumentos para el análisis, y como sistema de reflexividad” (Ball, 2006, p. 4)

Entiende que la teoría tiene que aportar a la práctica y posibilitar la problematización de las diferentes maneras de entender las políticas educativas, por lo que “no deben transformarse en limitaciones a la creatividad metodológica y analítica de las investigaciones” (p. 5)

Beech plantea que Ball no procura dar soluciones a los temas que aborda para su investigación, lo que aspira es a cuestionar y problematizar algunos aspectos de la teoría para desequilibrar posiciones establecidas como verdades absolutas puesto que concibe que “las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas”. (Beech, 2016, p. 4)

## **2.4 Normativa Vinculada A La Educación**

### **2.4.1 Marco Normativo Internacional Sobre Inclusión**

Se presenta un recorrido por algunos antecedentes vigentes en la normatividad jurídica emanada de los organismos internacionales, se profundiza en lo que comprende la concepción acerca de la educación inclusiva y discapacidad.

1948 Declaración de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) donde se explicita el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos

En el Foro Internacional de Unesco en el año 1990 en la Conferencia de Jomtien en Tailandia se hizo referencia a una “Educación para todos”, era una manera de atender y proporcionar una respuesta a la situación que se vivía en torno al concepto de diversidad dentro del sistema educativo formal. Es también en ese instante que se sustituye el concepto de igualdad por el de equidad.

En el año 2000, en la Conferencia Internacional de Dakar es donde se habla por primera vez de “educación inclusiva” en los compromisos del Marco de Acción. En este Marco de Acción los

países participantes se comprometen a cumplir una serie de puntos que refieren a la inclusión educativa y a los alcances de esta. Se refleja entonces la necesidad de formular políticas educativas que atiendan a la población excluida a través de normativas. Diversificar la modalidad de los *curricula* que permitan una flexibilidad que contemple “la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras, para atender las necesidades de todos”. (Conferencia Internacional de Dakar, 2000, p. 39)

UNESCO (2009) alude a que las escuelas inclusivas tienen que concebir diversas maneras de enseñar atendiendo así una sociedad diversa. En lo económico UNESCO señala el costo comparativo de las distintas estrategias de atención:

(...) es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños que se han de abordar a fin de garantizar el derecho de acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno de aprendizaje”. (UNESCO, 2009, p. 9)

Así también refiere a que la inclusión “Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños” (UNESCO, 2009 p. 9)

Con el transcurso de los años se ha dado mayor presión desde la normativa internacional para que se realice la inclusión de todos los alumnos en escuelas comunes o regulares. Prueba de ello es el último informe del año 2016 con recomendaciones del Comité de la Organización de Naciones Unidas (ONU) sobre los derechos de las personas con discapacidad al estado uruguayo sobre diversos asuntos.

A grandes rasgos se podría destacar de dicho informe aspectos que requieren atención:

- la definición legal de discapacidad y su armonización con el contenido de la Convención para que se vea plasmado un modelo basado en los derechos humanos
- la ausencia de datos e información sobre las personas con discapacidad
- una hoja de ruta para la transición hacia la educación inclusiva de calidad en todos los niveles
- formación docente y apoyos
- políticas de educación inclusiva para evitar el rechazo y la discriminación.

La Declaración de Incheon 2015 y la Agenda Mundial de Educación 2030 plantean el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 emitido por UNESCO, la Asamblea General de Naciones Unidas y seis agencias de Naciones Unidas para lograr acuerdos entre los países

participantes y determinar prioridades en el tema de educación para todos con una visión de futuro focalizado en los más desprotegidos.

Se remarca la necesidad de acompañar el paradigma mundial acerca de cómo se concibe la discapacidad y es la inclusión un dispositivo que reconoce la diversidad de las personas sustentado en el modelo social.

Con independencia del carácter vinculante o no de los instrumentos jurídicos internacionales que se aprueban en los organismos internacionales, lo relevante radica en definir compromisos de los países participantes en lo que respecta la inclusión educativa de todas las personas.

*Tabla 3*

*Recorrido Histórico De La Normativa Internacional*

<b>Año</b>	<b>Evento</b>	<b>Contenido Relevante</b>	<b>URL</b>
1948	Declaración de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)	<p>“Consagra varios derechos referidos a la educación: el derecho a ella de toda persona y el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos.</p> <p>Art. 26. 1 Toda persona tiene derecho a la educación</p> <p>Art. 26 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.</p> <p>Artículo 26 apartado 2</p> <p>“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (p. 54)</p>	<p><a href="https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf">https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf</a></p>

1989	Convención sobre los Derechos del niño.	<p>Artículo 23</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Los Estados Parte reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación del niño en la comunidad.</li> <li>2. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.</li> <li>3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.” (p. 8-9)</li> </ol>	<a href="https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf">https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf</a>
1990	Conferencia mundial sobre educación para todos (EPT)	<p>Artículo 3. “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”. (p. 4)</p>	<a href="https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf">https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf</a>
1994	Declaración de Salamanca (UNESCO)	<p>8. “En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales - o clases especiales en la escuela con carácter permanente - debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños”. (p. 12)</p>	<a href="https://www.uniovi.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/DeclaracionSalamanca.pdf">https://www.uniovi.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/DeclaracionSalamanca.pdf</a>
1996	Informe Delors	<p>“Los Estados participantes en ella se comprometieron a promover el acceso universal y equitativo a una enseñanza de calidad y a asegurar a todo el mundo el nivel más elevado posible de salud física y mental y la atención primaria de salud”. (p. 212)</p>	<a href="http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf">http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf</a>

2000	Marco de acción de Dakar (Unesco)	<p>4. Educación inclusiva.</p> <p>“La educación básica para todos implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración, de todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/SIDA, y otros. La no discriminación por motivos culturales, lingüísticos, sociales, de género e individuales, es un derecho humano irrenunciable y que debe ser respetado y fomentado por los sistemas educativos.</p> <p>(p.39)</p> <p>Aunque muchos abogaron por que la educación básica atienda a las necesidades de los discapacitados, el hecho es que los datos sobre las experiencias educacionales de los discapacitados siguen siendo difíciles de obtener. Una manera de remediar esta situación podría ser incluir la cuestión de la discapacidad como un indicador en todas las evaluaciones nacionales futuras”. (p. 62)</p>	<a href="https://www.redesongd.org/phocadownload/userupload/Publicaciones/OtrasInstituciones/121147s.pdf">https://www.redesongd.org/phocadownload/userupload/Publicaciones/OtrasInstituciones/121147s.pdf</a>
2001	Declaración Universal de Unesco sobre diversidad cultural.	<p>Artículo 2- De la diversidad cultural al pluralismo cultural</p> <p>“En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública”.</p>	<a href="http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=201.html">http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=201.html</a>
2006	Convención de Naciones Unidas sobre el derecho de las personas con discapacidad.	<p>Artículo 24</p> <p>1. “Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.</p> <p>(p. 18-19)</p>	<a href="https://www.un.org/esa/socdev/enablers/documents/tccc_onvs.pdf">https://www.un.org/esa/socdev/enablers/documents/tccc_onvs.pdf</a>
2009	Directrices sobre Políticas de inclusión en la educación	<p>UNESCO define la educación inclusiva como: “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.” (p.8)</p>	<a href="https://escolares.ujed.mx/Documents/Tutorias/08-DirectricesPoliticasInclusion(UNESCO2009).pdf">https://escolares.ujed.mx/Documents/Tutorias/08-DirectricesPoliticasInclusion(UNESCO2009).pdf</a>

2015	Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) Naciones Unidas	<p>El Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS4)</p> <p>“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.</p> <p>La población objeto de interés para el presente trabajo son los niños con discapacidad, pero en el trabajo también hace referencia a los pueblos indígenas, los niños refugiados y aquellos que están en situación de pobreza en zonas rurales.</p> <p>El ODS 4 está constituido por 7 metas previstas para el 2030 de las cuales se enunciarán las que se vinculan con este trabajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propiciar que 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.</li> <li>2. Velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.</li> <li>3. 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”.</li> </ol>	<a href="https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/educacion/">https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/educacion/</a>
2015	Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4	<p>“La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás”.</p>	<a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa</a>

**Nota.** Fuente: elaboración propia

## 2.4.2 La ANEP Y Los Tipos De Normativas De Su Competencia

Interesó conocer el tipo de normativas en las que podían establecerse los actos institucionales de política educativa para realizar el relevamiento de estos documentos para analizarlos y así también percibir la articulación con respecto a las orientaciones de política educativa entre el Consejo de Educación Inicial y Primaria y el CODICEN de ANEP.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es un ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N.º 15.739 (1985)

Es responsable de la “planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación Inicial, Primaria, Media, Técnico–tecnológica (Media y Terciaria) y Formación en Educación en todo el territorio uruguayo”. Está regida por el Consejo Directivo

Central (CODICEN), el cual está integrado por cinco miembros más los directores generales de los subsistemas educativos y la presidencia del Consejo de Formación en Educación.

**El CODICEN:**

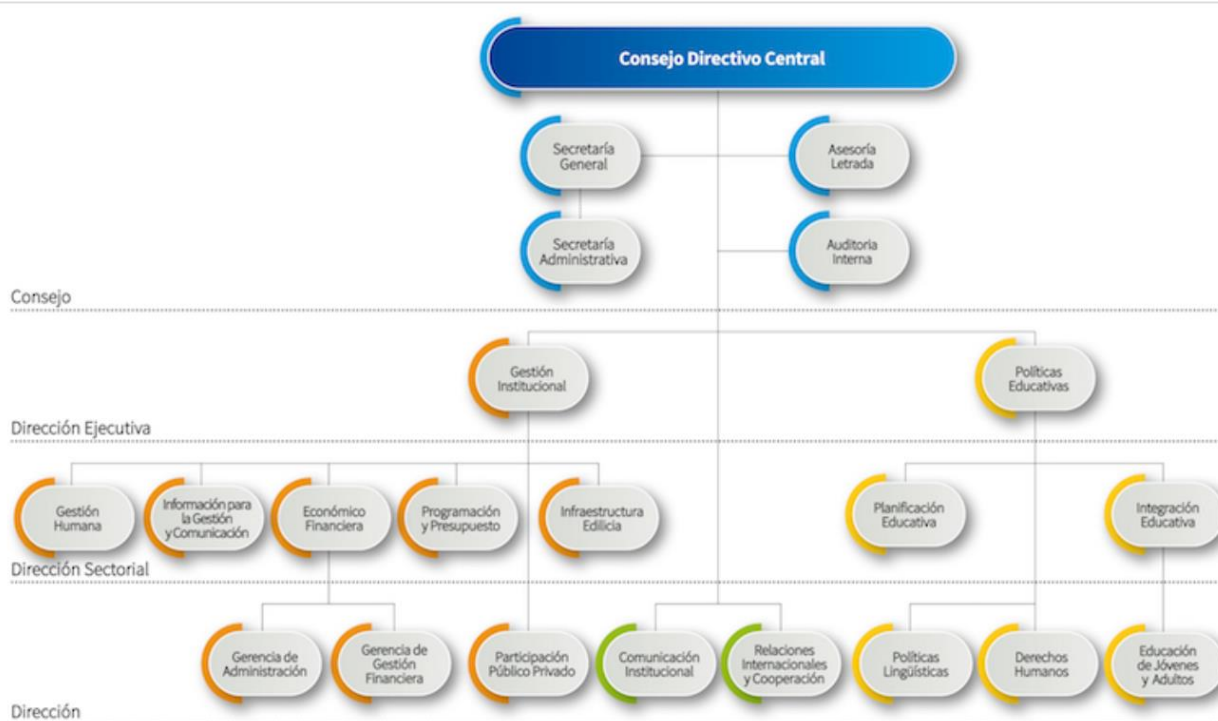
Es el órgano jerárquico del cual dependen la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional (antes conocida como Universidad del Trabajo o UTU) y el Consejo de Formación en Educación, integrando todos la Administración Nacional de Educación Pública. (ANEP, 2022, s/p)

En la siguiente imagen se reproduce el organigrama con la conformación actual del Consejo Directivo Central (CODICEN).

Dentro de esta estructura se estimó de interés establecer contacto con la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas y la Dirección Sectorial de Integración Educativa.

*Figura 3*

*Organigrama de ANEP y CODICEN*



Fuente: ANEP, CODICEN (2022, s/p)

La ANEP como ente autónomo dicta su propio procedimiento jurídico y las reglas técnicas de su especialidad. La autonomía tiene dos motivos, uno “político”, el de “restringir la actividad del

Ejecutivo central” y otro, “técnico”, el de “organizar administraciones especiales para fines especiales” (Ley 18.437, Art. 52)

Tal como lo expresa el Profesor Rotondo (2012), la ANEP es “una persona jurídica de derecho público estatal, con su propio patrimonio, dirigido y administrado por sus autoridades según la ley concerniente”. (p. 95)

En cuanto a la definición de los actos queda explicitado en el Artículo N.º 120 y artículo N.º 121 que un “Acto administrativo es toda manifestación de voluntad de la Administración que produce efectos jurídicos”. (Artículo N.º 120 y 121)

De esta forma se tomó conocimiento de diferentes documentos como ordenanzas, oficios, circulares, memorandos, reglamentos, protocolos, resoluciones.

- En la Ordenanza N.º 10 aprobada en 2004 y modificada en el año 2013 refiere en su artículo N.º 31 que un oficio es un “documento utilizado cuando el órgano actuante deba dar conocimiento de sus resoluciones a otro órgano o formularle alguna petición para el cumplimiento de diligencias del procedimiento”. (p. 7)
- La circular es utilizada en tanto, para “poner en conocimiento de los funcionarios, reglamentos, resoluciones que se estime pertinentes, órdenes o instrucciones de servicio. Se identificarán a través de un número correlativo anual asignado por la unidad emisora” (p. 7)
- Por su parte el memorándum se emplea para las “instrucciones y comunicaciones directas del jerarca a un subordinado, o para la producción de información del subordinado a su jerarca, o para la comunicación en general entre las unidades”. (p.7) Por su parte los Reglamentos son “normas generales y abstractas creadas por acto administrativo”.
- Las Resoluciones son disposiciones y son creadas por actos administrativos y detalla que los reglamentos dispuestos por el CODICEN recibirán el nombre de Ordenanza. (p. 22)

## **2.5 Antecedentes De Estudios Empíricos Internacionales, Regionales y Nacionales**

Es de especial interés relevar antecedentes de estudios en el área de la educación especial y de educación inclusiva a nivel internacional, regional y nacional que adoptan una perspectiva docente, pedagógica, sobre las implicancias de las políticas definidas y las concepciones sobre éstas.

Dado que la investigación fue exhaustiva en relevar antecedentes de documentación sobre normativa internacional (ver Tabla: 3 Recorrido Histórico de la Normativa Internacional) los esfuerzos se concentraron en la búsqueda en antecedentes nacionales y regionales sobre el

tema en cuestión. Sin embargo, no se encontraron en el medio nacional muchos antecedentes que recogieran la normativa del área de educación especial, ni el aporte de actores sobre dichas normativas.

Se destacan los siguientes:

- A nivel internacional es de importancia un artículo en 2011 bajo el nombre de “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. (Echeita & Ainscow, 2011)

Se pone de manifiesto el significado de una educación inclusiva que apunta a la discapacidad o a las necesidades educativas especiales dentro de la institución educativa juntamente con el tipo de abordaje, pero no termina allí por lo que lo denominan un término confuso.

Las escuelas especiales eran la estrategia para satisfacer las demandas del alumnado con desventajas, así como la educación informal lo era para los marginalizados.

Indican que en el mundo desarrollado se sigue polarizando el tema ya que algunos académicos no se encuentran en consonancia con la inclusión por lo que entienden las dificultades del proceso y asisten a lo que denominan “centros especializados” que se encuentran segregados.

En cambio, otros académicos plantean ubicar unidades especializadas dentro de centros educativos comunes de manera de brindar apoyo especializado a través de equipos o apoyo personalizado. Los autores entienden que es una propuesta que se tiene que analizar puesto que se desvía de los objetivos que se persiguen con la inclusión educativa.

La comunidad internacional ha denominado a la educación como un derecho humano y ha sido apoyado por organismos internacionales y cuentan con el apoyo político para avanzar hacia la inclusión.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados por las Naciones Unidas en 2015 ha sido una invocación a nivel mundial en varios aspectos y garantizar que para el año 2030 todas las personas puedan gozar de todos los derechos que en esta investigación nos basamos en el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS 4). Se garantiza una educación de calidad, equitativa e inclusiva y emprender un aprendizaje para toda la vida.

El ODS 4 está constituido por 7 metas previstas para el 2030 que básicamente refieren a que los niños finalicen la enseñanza primaria y secundaria con resultados de calidad y en cuanto a la discapacidad promover el acceso a todas las personas en condición de igualdad. La Declaración de Incheon, Educación para 2030 establece que la inclusión y la equidad en la educación son los temas centrales para una educación transformadora, y por ende toda meta educativa debería ser lograda por todos los alumnos logren enfrentar las desigualdades en el acceso, incluso para aquellos que se encuentran en condición de discapacidad.

- En cuanto a lo que respecta a nivel regional se recupera lo realizado por Vélez Pachón de Argentina del año 2015 en una investigación cualitativa bajo el título Educación inclusiva para personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires de FLACSO Argentina. Realizó entrevistas que señalaron que no todas las discapacidades son susceptibles de ser trabajadas en escuelas comunes, pues depende del grado y el tipo de discapacidad. Recupera a través de las entrevistas las diferenciaciones que se plantean con los alumnos con discapacidad intelectual a través de estereotipos y preconcepciones sociales y culturales. Desde una perspectiva inclusiva señala sobre el valor social que tiene la inclusión para todos los actores involucrados en la comunidad educativa. La inclusión requiere que la educación especial esté a disposición de todos como herramienta conceptual e instrumental.
- En tanto a nivel nacional, la Licenciada Zeballos en el año 2015 realizó una investigación de corte cualitativo-titulada “Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja” de la Facultad de Psicología y evidenció la necesidad de implementar políticas educativas concretas para la formación docente. En el trabajo se constata que los egresados entienden que la inclusión es un término más amplio y más abarcativo que el de integración. Se revela que existe una diferenciación conceptual entre inclusión e integración que surgen de las entrevistas a los estudiantes de egreso de Magisterio.

La Magister Donya en el año 2015 en su trabajo de la Universidad ORT Uruguay, constató una situación de ambigüedad teórica en los actos legislativos sobre el tema investigado. La Ley General de Educación N.º 18.437 (2008) como la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad N.º 18.651 (2010) utilizan en forma indistinta a lo largo de su articulado, los términos inclusión e integración. Analiza e identifica el lugar que tienen las políticas educativas sobre discapacidad en Uruguay, así como las concepciones que sostienen referentes en la temática. Menciona que la temática es una de las prioridades en la agenda educativa. Se desprende que tendrían que crear más centros inclusivos para la atención de la discapacidad en todo el territorio nacional, puesto que los existentes son absolutamente escasos y no permiten atender a toda la población con estas características.

El trabajo presentado por las estudiantes Machado y Machiñena en el año 2017 de la Universidad ORT Uruguay de la Facultad de Comunicación y Diseño, entregado como requisito para obtener el título de Licenciado en Comunicación Orientación Periodística con el tema El último orejón del tarro: la realidad de las escuelas especiales en el interior del Uruguay sirvió de aporte para la presente investigación en algunos aspectos. Mencionan la situación que se vive en las escuelas especiales en el interior de Uruguay resaltando la variedad de circunstancias por las que tienen que atravesar

el alumnado con discapacidad. El trabajo es de corte cualitativo con la realización de entrevistas a familiares de alumnos que concurren a las escuelas especiales, a la Inspectoría Nacional de la época, a docentes de las escuelas especiales y a distintos especialistas del área que realizan un gran aporte en la conceptualización de la discapacidad. La metodología empleada fue el trabajo de campo y el análisis de documentación. Como objetivo se propusieron estudiar el funcionamiento de las escuelas especiales en el interior del país y así comprobar cuán eficientes son teniendo en cuenta las políticas inclusivas del Estado.

La estudiante Martina Faval (2022) con su trabajo “Educación inclusiva: avances y desafíos de Uruguay para la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad” de la Universidad de la República, Facultad de Psicología aborda el tema desde una perspectiva de derecho a la educación de las personas con discapacidad de acuerdo con sus necesidades particulares propio de un modelo inclusivo. Faval indica que el concepto “inclusión” tiene ambigüedades ya que la educación trasciende la diversidad y busca la equidad en las oportunidades, la participación y el aprendizaje. Realiza un cuestionamiento de la educación especial en el modelo inclusivo puesto que existen protocolos en Uruguay que apoyan la inclusión educativa.

Explica que el tema surge por interés personal puesto que se ha desempeñado como acompañante de niños con discapacidad en sus procesos de inclusión educativa.

Realiza un breve recorrido histórico por la educación especial en Uruguay y desde el rol del psicólogo educativo esgrime que se ha modificado en tanto lo ha hecho también la escuela al tener que trabajar con todos los alumnos garantizando una educación de calidad para todos.

### 3 METODOLOGÍA

En este capítulo se explicita la metodología apropiada para este tipo de investigación que se enmarca en la investigación cualitativa. Se aplican técnicas vinculadas con la recuperación de documentos, su relevamiento y posterior análisis, como también entrevistas semiestructuradas a entrevistados por su posición en roles de toma de decisiones o liderazgo (o de elite) y lo que ello conlleva, como el manejo de la información obtenida en las entrevistas, así como la estructura de la entrevista y sus características.

#### 3.1 Marco Epistemológico - Metodológico

Para comenzar es necesario reconocer el carácter reflexivo de la investigación en el área social, esto implica concebir al investigador como un “instrumento de investigación” y es parte “del mundo social que estudia”. (Aravena et al, 2006, p. 39)

La investigación educativa implica partir de un hecho palpable del cual se intenta conocer lo que sucede y por tanto necesita “reunir y ordenar sus observaciones para construir una interpretación comprensible del fenómeno”. (Aravena et al, 2006, p. 40)

Aravena y colaboradores explican que, en una investigación educativa, las entidades sociales son percibidas como un todo, que deben ser interpretadas y pensadas en su entera dimensión. Las personas le atribuyen significados a los hechos y a su vez a otras personas por lo que “deben ser contextualizadas en el marco de los valores, prácticas y consiguientes estructuras de las que dichas personas y conductas forman parte”. (Aravena et al, 2006, p. 41). Agregan que el hecho social es un todo y que el investigador podrá comprenderlos en su total magnitud si los ubica en un contexto histórico y social. El acceso al campo posibilitó la comprensión de los significados atribuidos por los entrevistados enmarcado en su contexto histórico.

El propósito de la investigación educativa es brindar respuestas a diversa índole de preguntas que pretenden analizar los procesos educativos en sus variados aspectos, tanto desde lo pedagógico como desde lo teórico. (Bisquerra, 1989)

Para Aravena (2006) en una investigación cualitativa no se tiene previsto el alcance que tendrá la investigación puesto que es un proceso dinámico, aspecto que se pudo constatar en el presente trabajo, como analizaremos al abordar el acceso al trabajo de campo.

El abordaje desde el marco epistemológico en el modelo cualitativo, tal como indican Taylor y Bogdan (1986), en el que se desarrollan conceptos que se vinculan de manera flexible, tal como refiere un estudio fenomenológico. Se busca a través de métodos cualitativos, en este caso con las entrevistas en profundidad semiestructuradas, recoger datos descriptivos e

interpretativos de los fenómenos tal cual lo experimentan, para recuperar las voces de las personas que realizan sus aportes para la presente investigación.

Los autores reseñan que en la perspectiva fenomenológica se percibe la realidad, los fenómenos a estudio, tal como la advierten los otros y el investigador busca captar y discernir cómo éstos comprenden los sucesos.

Por otro lado, Valles (2009) indica que se parte de una experiencia particular contextualizada, en la que se intenta desentrañar la realidad a partir de los aportes y las diversas visiones de los involucrados, por lo tanto “no se buscan verdades últimas, sino relatos. El diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación”. (Valles, 2009, p. 30)

Es por tanto que se adopta para la presente investigación esta perspectiva de análisis para lograr una comprensión de cómo los actores perciben los fenómenos que son objeto de estudio, intentando conocer y comprender sus puntos de vista y percepciones sobre las políticas de Educación Especial y de educación inclusiva en el marco de la Educación Primaria Pública en torno a los procesos y los desafíos planteados en un contexto socio histórico concreto.

### **3.2 Fundamentación Del Método Cualitativo Y Técnicas A Emplear**

En base a los objetivos y preguntas previstas para esta investigación se adopta un enfoque cualitativo exploratorio y descriptivo basado en dos técnicas de recolección de datos como lo son la entrevista en profundidad y el relevamiento y análisis de documentación, técnicas que se afilian al método cualitativo.

Valles (1999) menciona que al momento de realizar una investigación documental es necesario examinar la literatura sobre el tema en cuestión e incorporar los datos actuales, entiende que la técnica es un medio privilegiado de colecta de datos por lo que se requiere:

(...) una revisión de la literatura (supone estar al día de lo publicado sobre el tema que se pretende investigar) y la utilización de las estadísticas existentes (las publicadas por INE, por ejemplo) son tareas siempre presentes en la realización de estudios cualitativos y cuantitativos. Sin embargo, no se agotan allí las posibilidades de la investigación documental. De hecho, la expresión más característica de esta opción metodológica se encuentra en los trabajos basados en documentos recogidos en archivos (oficiales o privados); documentos de todo tipo, cuya elaboración y supervivencia (depósito) no ha estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social. (Valles, 1999, p. 109)

La documentación es una “estrategia metodológica” muy importante donde los documentos que pueden constituir la materia prima (principal o complementaria) que puede ser utilizada por el sociólogo. Según Valles (1999) hace interrogarse “¿por qué preocuparse de un material que nos hace volver la mirada al tiempo pasado, y pisar terreno de nuestros vecinos los historiadores?; ¿por qué distraer la atención de los problemas sociales del momento presente, o de su anticipación?” (Valles, 1999, p. 110)

En cuanto a la interpretación de los significados de los documentos de una época, Valles (1999) supone “el intento de entender el documento en el contexto de las condiciones (materiales, sociales) de su producción y de su lectura” (Valles, 1999, p. 136)

Asimismo, para dicha interpretación también “requiere de otras técnicas de investigación” y por lo tanto se requiere “la necesidad de la triangulación” (Mac Donald y Tipton, 1993 citado por Valles, 1999, p. 199)

En lo que respecta al carácter exploratorio de la investigación, Hernández Sampieri et al (2009) menciona que aplica a “(...) examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (...) o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas”. (Hernández Sampieri et al, 2009, p. 76)

La metodología cualitativa para Hernández Sampieri (2009) es explorar a través de un proceso inductivo, se despliega desde lo particular a lo general de aquellos fenómenos a investigar. En esta investigación se analizan documentos con la finalidad de obtener datos significativos que permitan profundizar en la comprensión sobre la temática. Surgen nuevas interrogantes en el proceso del análisis documental que permiten incorporar dichos descubrimientos en las entrevistas a expertos e informantes calificados.

La búsqueda y análisis de información para construir metodología y teoría en que las características más importantes son la concepción de la teoría como reflexión en y desde la praxis. (Tobón, 2017) El análisis documental tiene como propósito representar la información de documentos de manera sintética y analítica, que a partir de la interpretación de dichos documentos arribar a conclusiones acerca del tema que se investiga.

Tal como se ha expuesto, en esta investigación ocupa un lugar predominante el análisis documental como técnica que requiere sistematicidad y planificación para su proyección.

Bisquerra (2004) explica que este tipo de análisis “consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (...) “son una fuente fidedigna, proporciona información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros modos” (p. 349)

Se utilizan documentos oficiales que para este autor “tienen un estatus especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional”, agrega que también es relevante “el contexto en que se han escrito y se utilizan es crucial para su interpretación posterior” (Bisquerra, 2004, p. 350)

Divide en fases metodológicas el análisis documental que están a continuación:

- Rastreo e inventario de los documentos que han sido seleccionados para el estudio.
- Clasificación.
- Selección de aquellos que poseen mayor relevancia.
- Lectura y análisis en profundidad para identificar divergencias y convergencias.
- Lectura comparativa para llegar a una comprensión global del fenómeno y lograr sintetizarlo. (Bisquerra, 2004)

Dulzaides y Molina (2004) explican que realizar un análisis documental requiere de un conjunto de operaciones intelectuales que persiguen representar y describir de manera sistemática los documentos para lograr recuperarlos.

Es de este modo que la investigación documental es un proceso sistemático que involucra acciones como lo son la indagación, la recolección, organización, análisis e interpretación-

Las fuentes documentales y las bases de datos se pueden manejar distinguiendo entre documentos primarios, secundarios y terciarios.

López, Patrón y Piovesan (2016) indican que los documentos primarios son originales y la información que de ellos se recupera es información directa, tal como las tesis y los artículos originales.

Los secundarios otorgan las descripciones de los documentos primarios, revisiones sistemáticas, bases de datos, entre otras. Por último, los documentos terciarios son la síntesis de los documentos primarios y secundarios.

En tanto, en la metodología cualitativa otra técnica utilizada es la entrevista en profundidad, utilizada en esta investigación, se entiende como el encuentro entre el investigador y el entrevistado que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto al tema abordado, propone que en la investigación cualitativa todas las entrevistas son en profundidad puesto que se pretende indagar en el conocimiento del objeto de estudio. (Cisterna Cabrera, s/f)

La entrevista es una técnica que se utiliza para “captar en profundidad las opiniones, perspectivas y percepciones de los participantes” (Bisquerra 2004, p. 95)

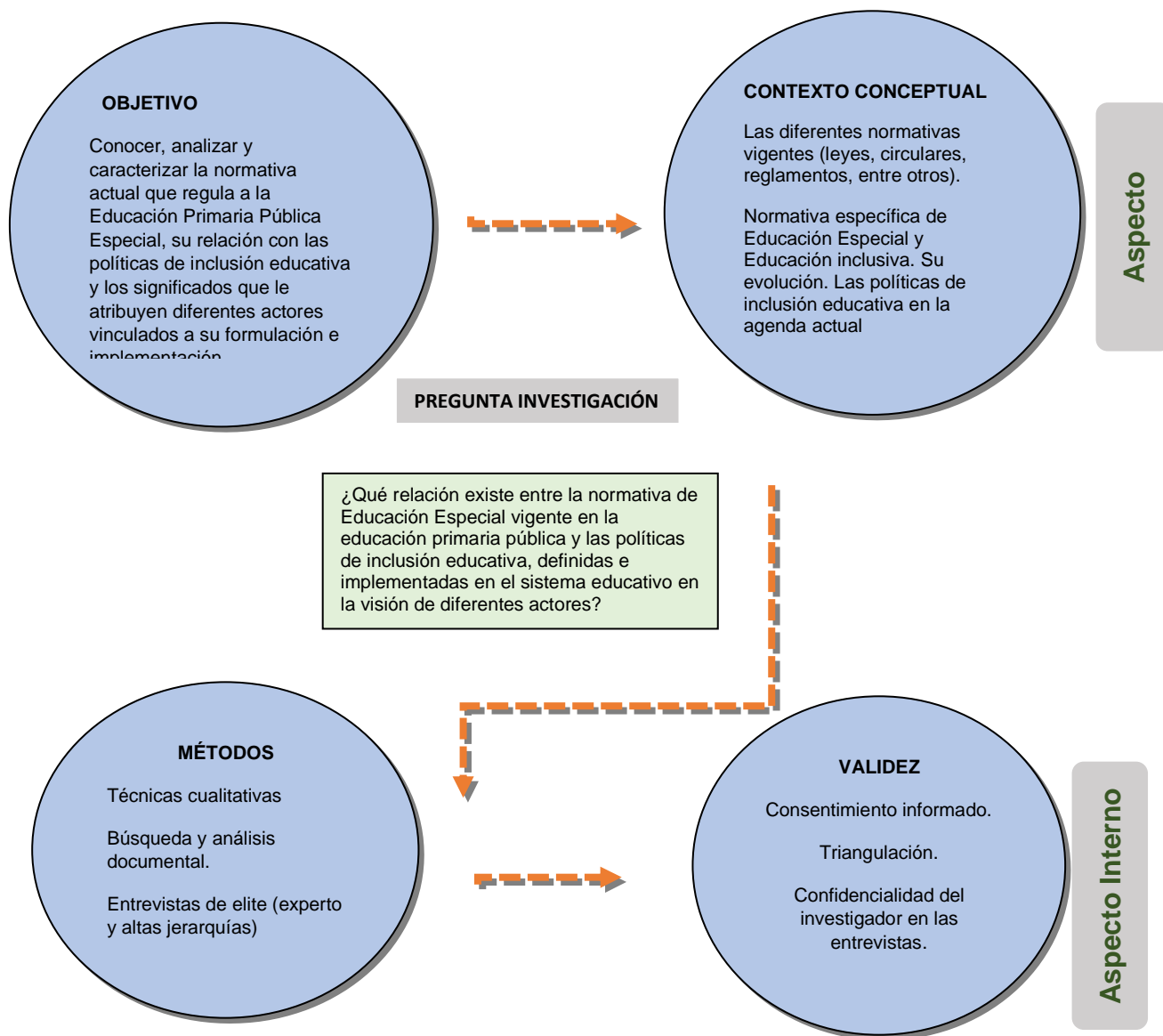
Ventajas de las entrevistas en profundidad

1. Información holística, contextualizada y personalizada
2. Interacción directa y posibilidad de clarificar los conceptos con el entrevistado
3. Ayudar la fase de operacionalización y análisis preliminar de otras investigaciones
4. Contraste de resultados cuantitativos o soporte a la interpretación de los datos
5. Intimidad de la relación y profundidad de recogida

A continuación, puede verse un Diseño de la investigación explicado a través de un esquema que nos permite visualizar lo dinámico del modelo.

Figura 4

Modelo Interactivo Del Diseño De La Investigación



Nota. Fuente: elaboración propia en base a Maxwell (1996)

### 3.3 Categorías Teóricas

Son estrategias metodológicas para describir el fenómeno estudiado que se vincula con la normativa en educación Especial en primaria pública y la educación inclusiva.

En la investigación surgieron del estado del arte y del marco teórico y se seleccionaron los conceptos que se utilizaron para explicar el tema de la investigación. Es la manera de reducir el exhaustivo marco teórico que fuera sustentado con exponentes de amplia trayectoria por lo que cuentan con validez teórica.

En este sentido, Cisterna Cabrera (2005), es una pericia para compilar organizadamente la información que surge de la salida al campo y del marco teórico.

El autor recomienda que se construya las categorías a partir de la formulación de los objetivos y es importante indicar a partir de los temas abordados en el marco teórico con su correspondiente definición conceptual.

Se produce de este modo la articulación entre los aportes bibliográficos, los objetivos y los instrumentos que fueron planteados. (Cisterna Cabrera, 2005)

Categorías que emanan de la historia y evolución de la comprensión de la discapacidad y la evolución de la educación especial para la realización del análisis documental:

Evolución conceptualización discapacidad	Evolución normativa sobre discapacidad	Evolución conceptualización de la educación de personas con discapacidad:	Evolución Educación Especial
--	--	---	------------------------------

Modelos:

Exclusión	Prescindencia o médico	Institucional	Social	Diversidad funcional	Necesidades educativas especiales
-----------	------------------------	---------------	--------	----------------------	-----------------------------------

Para las entrevistas se consideró las categorías del ciclo de las políticas

Ciclo de políticas educativas:

Formación de la agenda	Formulación de propuestas	Implementación	Evaluación	Conclusión
------------------------	---------------------------	----------------	------------	------------

No es que las políticas funcionen de una manera acotada y ceñida a un esquema, pero es una manera de visualizar y gestionar de manera más simple y así conformar el instrumento de investigación.

Posteriormente para analizar los documentos y las entrevistas se utilizaron palabras clave: discapacidad, educación especial, necesidades educativas especiales, educación inclusiva, entre otros.

### 3.4 Instrumentos De Recogida De Datos

La investigación que se realiza es de corte cualitativo con el aporte del relevamiento de documentación que implica la búsqueda, el análisis de lo emitido por ANEP, CODICEN y DGEIP que supuso una búsqueda exhaustiva y una sistematización de datos en diversas fuentes. Asimismo, se realizaron entrevistas a experto y altas jerarquías que se explicitarán más adelante en el apartado.

Las entrevistas son semiestructuradas, puesto que se consideró pertinente basarse en una serie de preguntas abiertas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre el tema. (Martens, 2005)

Respecto a las entrevistas planteadas, podrían considerarse entrevistas de elite, ya que se designan de este modo por la posición o rol de que tienen los entrevistados en relación con la toma de decisiones o liderazgo. Son, por ejemplo, entrevistas a jerarquías estatales o de gobierno, en nuestro caso se plantearon a personas que ocupan u ocuparon cargos jerárquicos en el gobierno y administración de la educación primaria pública y CODICEN.

Como se trata de entrevistados de elite se intenta que el orden de las preguntas quede abierto como también los conceptos pueden ser acotados o profundizados por los entrevistadores que son expertos en el tema de educación y en algunos casos en Educación Especial, objeto de la investigación.

Así como tiene sus ventajas las entrevistas a expertos o de elite, también tiene sus retos; tal como lo plantea Moreno (2019) supone una posición de dependencia frente a un entrevistado

con categoría de elite, las condiciones posibilitan tener acceso o no a este tipo de informante como también a que se exprese y aporte información relevante sobre el tema de la investigación.

Es posible tener que replantear y reformular preguntas en el caso en que, tal como lo expresa Moreno (2019) “en situaciones inesperadas para no perder el control de la entrevista” (p. 235)

En esta misma línea Creswell (2005) concibe que las entrevistas cualitativas tienen que ser abiertas, sin categorías preestablecidas de manera que los participantes puedan expresar sus ideas sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios. Las categorías de las respuestas pueden generarlas los mismos entrevistados.

Según Valles (2002) en la entrevista se propone un “modelo contextual”

Según este modelo, se obtiene la información atendiendo lo siguiente:

- 1- Los elementos internos “la situación de entrevista: el entrevistador, el entrevistado y el tema de conversación”,
- 2- los elementos externos: “factores extra-situacionales que relacionan la entrevista con la sociedad, la comunidad o la cultura”. (p. 213)

Se emplearon fuentes documentales digitalizadas de los archivos electrónicos de ANEP CODICEN y DGEIP.

Las fuentes para este análisis fueron las siguientes:

- Archivos de la Legislación Escolar de Primaria desde la década de 1920 en adelante.
- Normativas que están en la órbita de DGEIP y CODICEN (circulares, actas, protocolos, entre otros.)
- Legislación nacional de Educación.
- Documentos de Presupuesto de Sueldos Gastos e Inversiones de DGEIP /CEIP de los períodos 2005 – 2009; 2010 – 2014; 2015 – 2019 y 2020 – 2024

Asimismo, se consultaron:

- Otros documentos institucionales
- Documentos y Declaraciones a nivel internacional que están en concordancia con el tema abordado

En todos estos archivos documentales se buscó y se recuperaron documentos empleando los siguientes descriptores de búsqueda: educación especial, escuelas especiales, discapacidad, integración, necesidades educativas especiales, clases diferenciales, escuelas auxiliares, maestros de apoyo, maestro itinerante, inclusión, educación inclusiva, inclusión educativa, entre otros.

Para realizar las entrevistas se conformó una pauta de entrevista y para el relevamiento y análisis de documentos se realizó una pauta de relevamiento documental. Ambos instrumentos se observan en anexos. (Anexo 1: Tabla de relevamiento de normativa relacionada a la

Discapacidad, La Educación Especial y educación Inclusiva (ANEP, MEC, Poder Legislativo), en el Anexo 2: Proyecto de Presupuesto de ANEP desde 2005 hasta 2024 y Anexo 4: Pautas de entrevistas)

En definitiva, se realiza:

- Recopilación de documentos, materiales y registros.
- Análisis documental
- Entrevistas

En lo que concierne a las entrevistas se buscó realizarlas a personas que estuvieron y están en cargos claves en la Administración: CODICEN, DGEIP, en el período de gobierno 2015-2019 y 2020-2024. (Sobre este aspecto se brindará detalle en el acceso al trabajo de campo.)

### **3.5 Población Y Muestra De Actores Clave**

A partir de los objetivos y preguntas de investigación se considera cuáles serían las unidades de estudio u observación, en este caso por un lado personas y por otro documentos.

Para el caso de los primeros se debía definir qué actores clave implicados en la toma de decisiones de políticas de educación especial e inclusión educativa y en su implementación, especialmente en la órbita de la Educación Primaria (DGEIP) y de CODICEN, se habrían de considerar. Inicialmente se pensó entonces en criterios para definir la población y se decidió considerar la población integrada por actuales actores del gobierno de la Educación Primaria (2020 - 2024) así como cargos técnicos de la Educación Especial, fundamentalmente, y del área de CODICEN, específicamente del sector de políticas educativas, de la Dirección Sectorial de Integración Educativa de este período. Sobre esta base se pensó definir una muestra intencional, no probabilística, de actores directamente relacionados al objeto de estudio ocupando roles de toma de decisiones e implementación de las políticas de educación especial e inclusión educativa en ANEP, DGEIP y CODICEN.

Al respecto Yuni y Urbano (2014) consideran que la muestra representativa se relaciona con lo significativo de cada caso, en sus palabras expresa que: "(...) el concepto de representatividad de la muestra se vincula más al de significatividad de los casos, en tanto cada uno de ellos presenta atributos y particularidades propias a partir de los cuales emergen las diferencias cualitativas" (Yuni & Urbano, 2014, p. 220)

Como sostienen, en la investigación cualitativa prevalece la selección de casos significativos y a su vez disidentes por lo que sostienen que:

Esta diversidad es lo que permite -en el proceso inductivo-determinar las similitudes (aquellos rasgos generalizables) y las diferencias (rasgos atribuibles al carácter

idiosincrático del caso, factores contextuales, etc.). La estrategia de selección cualitativa se basa en la diversidad y heterogeneidad de los casos, que son valiosos en tanto poseen información relevante a los fines del estudio. (Yuni & Urbano, 2014, p. 220)

En concordancia con lo expuesto por Mejía Navarrete (2000) donde señala que las investigaciones cualitativas seleccionan unidades de estudio en función a la representatividad de la heterogeneidad socio estructural de la población, por lo que las muestras nos ayudan a profundizar la realidad que se propone investigar. En este sentido, explica el autor que “la muestra cualitativa es una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación socio estructural, que se somete a investigación científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo”. (p. 166)

Las investigaciones cualitativas tienen un enfoque idiográfico y se focaliza en lo particular y por consiguiente interesa trabajar con muestras que puedan aportar datos que sean de relevancia y significatividad que generen conocimiento desde una perspectiva inductiva. (Bisquerra, 2009)

En este sentido se decidió definir una muestra intencional, no probabilística, en función de criterios teóricos de representatividad definidos en función del objeto de estudio y las posibilidades de la investigación.

Se realiza una selección intencional de la muestra porque se busca que sean personas con trayectoria e incidencia en el área de Educación Especial y de la definición de las políticas de Inclusión Educativa acorde a los propósitos de la investigación.

Maxwell (2005) plantea que en la selección realizada por el investigador se tendrá en cuenta a aquellos individuos que puedan ofrecer la información necesaria para responder a las interrogantes planteadas en la presente investigación.

Como se verá seguidamente las circunstancias de autorización del estudio y la escasa posibilidad de acceder a las entrevistas propuestas influyeron sobre la necesidad de redefinir la estrategia y la muestra.

### **3.6 Muestra Inicial De Casos Y Muestra Final Con Ajuste A La Realidad**

En principio se había pensado realizar una muestra que incluyera representación de la autoridad del gobierno de la Educación Primaria, abarcando autoridades técnicas al nivel de la Inspección de la Educación Especial e incluso de directores escolares del área. Si bien las solicitudes para la realización del estudio fueron cursadas a la DGEIP y a CODICEN en el área referida a mediados del año 2021, la resolución favorable no llegó hasta fines de marzo del 2022. A su vez, lo que fuera aprobado y autorizado por DGEIP y CODICEN no pudo implementarse por la vía de los hechos porque no se pudo acceder a ciertas entrevistas en el área que fuera vital para la investigación.

A fines del año 2021 ante la demora en la autorización, ya observada, se resolvió realizar un cambio de estrategia. Se decidió incluir a autoridades del período 2015 – 2019 y se pudo acceder a una única entrevista otorgada por una alta autoridad técnica de la DGEIP del período actual, quien generosamente asumió el desafío a título personal antes de ser aprobada la autorización respectiva en 2022.

La otra decisión estratégica fue profundizar, en la medida de lo posible, en el relevamiento y análisis de fuentes documentales que aportaran evidencia de los procesos realizados y las visiones contenidas en los mismos.

Atendiendo entonces a este ajuste del alcance de la investigación a lo autorizado y habilitado en su implementación por la vía de los hechos, es que se realizó la siguiente selección.

- Entrevista a experto internacional. Se entrevista a experto en políticas educativas a nivel internacional vinculado a la inclusión educativa
- Entrevista a dos altas jerarquías período 2015-2019: se trata de una alta jerarquía del gobierno del CEIP, hoy DGEIP y otra de alta relevancia en la Educación Especial del período precedente.
- Entrevista a alta jerarquía DGEIP del período 2020-2024: alta jerarquía técnica de educación primaria.

Se entiende que se accede a profesionales que ocupaban cargos jerárquicos en el momento en que se diagramaban e implementaban políticas inclusivas dentro de la Administración, como también a las relacionadas con el área de Educación Especial, que eran y son implementadas en la órbita de la DGEIP (anteriormente CEIP).

Por lo tanto, la recolección de datos surgió de entrevistas en profundidad, semi estructuradas a un experto y a tres altas jerarquías como también del análisis de fuentes secundarias, de normativa internacional y documentos oficiales emitidos por autoridades competentes de la ANEP.

Respecto a la muestra de documentos se decidió explorar las bases de datos digitalizadas de documentación en el área dispuestas en la ANEP CODICEN y DGEIP, focalizadas en el objeto de estudio relacionadas al nivel de la educación primaria rastreando antecedentes desde el año 1928 en adelante.

Es relevante lo aportado por Valles (1999) que sostiene que existe un “uso mínimo” y un “uso genuino” en la utilización de los documentos. En investigaciones cualitativas se requiere “el uso mínimo (o complementario) de fuentes documentales” busca dar perspectiva histórica a un estudio o contrastarlo con otros datos recogidos y en tanto el “uso genuino” (o sustancial) lo que se busca es basar o fundamentar el estudio en evidencia documental.

El relevamiento realizado apunta a la segunda perspectiva estratégica al buscar relevar fuentes documentales que evidencian el largo recorrido de las decisiones en el área de las

políticas de educación especial y educación inclusiva en la educación pública. (Valles, 1999, p. 99)

### 3.7 El Acceso Al Trabajo De Campo

Como se señaló en el apartado anterior el diseño de la investigación debió ajustarse en función de decisiones estratégicas motivadas por la impensada demora en la autorización para realizar la investigación solicitada y las posibilidades reales del investigador de acceder en tiempo y forma a actores relevantes para la investigación.

Se comenzó por la entrevista al experto internacional. Previamente se realizaron dos testeos a dos profesionales de extensa trayectoria dentro de la Educación Especial y una de ellas con experiencia en un cargo de alta jerarquía dentro del Organismo hasta el año 2020.

Se realiza la triangulación intra-método proceso de análisis y la identificación de los principales hallazgos, triangulando entre los datos provenientes de diferentes técnicas empleadas.

Para el análisis de las entrevistas de los cuatro entrevistados, un experto en políticas educativas y tres altas jerarquías, a quienes hemos denominado ficticiamente EE, AJ1, AJ2 y AJ3, se tomarán en cuenta las coincidencias de opiniones y las divergencias.

*Tabla 4*

*Entrevista A Expertos Y Tomadores De Decisiones: 2015-2019 Y 2020-2024*

TÉCNICA	INFORMANTE		DENOMINACIÓN CODIFICADA	FECHA	DURACIÓN	MEDIO	CONSENTIMIENTO INFORMADO
	ORGANISMO	FUNCIÓN					
Entrevista a experto en políticas públicas	Antecedentes en Unesco. Estudios en Políticas Comparadas.	Docente. Consultor internacional.	EE	21/10/21	26:07 minutos	Electrónico: Plataforma ZOOM	Consentimiento informado grabado y posteriormente desgrabado
Entrevista a alta jerarquía de DGEIP	DGEIP Máximo órgano técnico	Definir y coordinar los lineamientos generales de acción para la Educación Inicial y Primaria de todo el país, a nivel de	AJ1	04/02/2022	49:57	Electrónico: Plataforma ZOOM	Consentimiento informado grabado y posteriormente desgrabado

		todas las áreas y sus respectivas Inspecciones					
Entrevista a ex alta jerarquía de CODICEN	CODICEN Docente de Primaria y Secundaria. Especializado en Discapacidad Intelectual	Docente Ex Director General de CEIP Ex - Consejero	AJ2	18/02/2022	59:36	Electrónico: Plataforma ZOOM	Consentimiento informado grabado y posteriormente desgrabado
Entrevista a ex alta jerarquía de Inspección de CEIP (hoy DGEIP)	CEIP (hoy DGEIP)	Rol que supervisa a inspectores, directores y todas las instituciones de Educación Especial	AJ3	12/03/2022	50:48	Electrónico: Plataforma ZOOM	Consentimiento informado grabado y posteriormente desgrabado

**Nota.** Fuente: elaboración propia

### 3.8 Triangulación, Confiabilidad Y Validez

Para comenzar es necesario conocer en qué consiste la triangulación en esta investigación.

Es necesario acudir a autores para colaborar con la definición de “triangulación” a partir de la utilización de diferentes técnicas para recoger la información.

Para Bisquerra (2004) “consiste en contrastar informaciones a partir de diversas fuentes” (Bisquerra, 2004, p. 332) Para lograrlo se auxilia en “una doble lógica la de enriquecimiento durante la obtención de datos (...) y la de control de calidad en la interpretación, al permitir múltiples lecturas que pueden corroborarse entre observadores y contrastarse con otra serie similar de datos” (Bisquerra, 2004, p. 332)

En lo que respecta a los criterios éticos en la investigación, se ha tenido en cuenta en la participación de los expertos y altas jerarquías, el consentimiento informado, la confidencialidad de la información por ellos expresada, así como la privacidad de los participantes.

Se requirió interpretar los significados de los documentos encontrados y algunos de ellos tienen más de 90 años de elaborados, lo cual requirió una labor ardua tanto en la búsqueda como en la comprensión y tal como lo plantea Hodder (1994) citado por Valles (1999) muestra de manera cabal lo realizado en tanto a la contextualización de los documentos:

El trabajo de reconstrucción del significado del documento en su época, para quienes lo produjeron o lo heredaron estaría por hacerse. Interpretar supone el intento de entender el documento en el contexto de las condiciones (materiales, sociales) de su producción y de su lectura. (Hodder, 1994 citado por Valles, 1999, p. 136)

Para realizar la interpretación se requiere de otras técnicas para triangular.

Las técnicas de recogida de datos son: obtención de información por parte de los informantes clave (experto y altas jerarquías de ANEP) y la lectura de documentos escritos.

Bisquerra (2004) clasifica las técnicas de recogida de datos en:

- Directas: “se obtiene información de primera mano y de forma directa de los informantes clave”
- Indirectas:” lectura de documentos escritos que recogen la evolución histórica, funcionamiento y organización de la realidad” (Bisquerra, 2004, p. 331)

Por lo tanto, para triangular se requiere de la obtención de información por parte de los informantes clave (experto y altas jerarquías de ANEP), lectura y análisis de documentos escritos (normativas emanadas de organismos vinculados a la Educación Primaria Pública)

Es acertado lo expresado por el autor en cuanto a que la búsqueda de documentos lleve a caminos no previstos, puesto que no siempre son de fácil acceso a pesar de que la mayoría están digitalizados, ya que se encuentran dispersos “y el investigador puede incluso tener que hacer una auténtica labor detectivesca de búsqueda y consulta (o adquisición) de un material documental disperso, (además de) o poco accesible.” (Bisquerra, 2004, p. 138)

### **3.9 Implicancias Del Investigador, Control De Sesgo Y Aspectos Éticos**

La relación entre sujeto y objeto de la investigación se denomina implicación por lo que debe quedar manifiesta.

Denzin y Lincoln (2011) entienden que la implicancia se caracteriza por una serie de prácticas de interpretación en cuanto a los escenarios en que transcurren los sucesos, buscando una explicación y la manera de interpretarlos en base a los significados que le otorga la persona. Guber (2013) sostiene que las características subjetivas del investigador se ponen de manifiesto en su vinculación con el estudio y la comprensión que realiza dentro de las Ciencias Sociales.

En cuanto al sesgo se afirma que la investigadora no tiene vínculo personal con la entrevistados a pesar de que trabaja en DGEIP y se realizará a través de la lectura de terceros, en tanto para el abordaje de la subjetividad sobre el proceso de investigación y garantizar su control se mantendrá el distanciamiento y separación entre el sujeto y el objeto de análisis.

Por último, advertir que en el desarrollo de la investigación se aplicaron los criterios éticos, se realizó la presentación de la investigadora, el tema, los objetivos del trabajo, cómo será utilizado el aporte que brinde, términos de confidencialidad, consentimiento informado y el permiso para grabar la entrevista y la divulgación que se realice del trabajo.

## 4 ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se procederá al análisis de los datos recogidos. En primer lugar, se analizan los obtenidos del relevamiento y del análisis documental: relevamiento de documentos digitalizados, comparativa de documentos de Presupuestos de la Administración Nacional de Educación Pública en los períodos comprendidos entre los años 2005 y 2024 correspondientes a distintas administraciones. Seguidamente, se realiza el análisis de las entrevistas y la triangulación de los datos obtenidos de ambas técnicas.

### 4.1 Normativa: Discapacidad, Educación Especial Y Educación Inclusiva

Se ha realizado un análisis exhaustivo de la normativa vinculada a las temáticas de la investigación.

El relevamiento se ha basado en la búsqueda de todas las normativas que han sido digitalizadas y aquellas que no aparecen en la página de DGEIP se ha solicitado a la Secretaría Administrativa, Sección Actas del CODICEN para que se facilite el expediente y se ha asistido al Museo Pedagógico para recuperar la información a través de libros físicos.

Del relevamiento y análisis de lo registrado se observa la evolución de los actos del gobierno de la educación primaria en relación con la atención de los niños con discapacidad, el surgimiento de aulas diferenciales y de la Educación Especial y su evolución hasta la fecha.

Este relevamiento aparece en la sección de Anexos con el número 1 y bajo el título de Relevamiento de normativa relacionada a la discapacidad, la Educación Especial y Educación Inclusiva (ANEP, MEC, Poder Legislativo, entre otros).

En el cuerpo del trabajo en este apartado 4.1 de Normativa se hará referencia a los numerales de dicha tabla que abarca desde el numeral 1 al 29, con los ítems: numeral, tipo de documento, autor, fecha, título, contenido relevante, URL y descriptor.

Según consta en la documentación web institucional de DGEIP, Desde la memoria: La Educación Especial en Uruguay “nació en el reconocimiento del derecho a la educación de grupos minoritarios, en el primer cuarto del siglo XX cuando se crearon:

- El Instituto Nacional de sordo-mudos. (1910)
- La escuela al aire libre para niños y niñas débiles. (1913)
- Las clases diferenciales para niños y niñas con retardo mental. (1917)
- La primera Escuela Auxiliar que luego fuera Escuela de Recuperación Psíquica. (1929)
- La Escuela Hogar para niños con conducta irregular. (1930)” (DGEIP, 2022, s/p)

Si bien es claro que se originó un movimiento a partir de la creación de las escuelas especiales se dio a su vez otro movimiento importante de manera simultánea con la creación de clases diferenciales en escuelas comunes de todo el país. Esta línea estratégica de acción da cuenta de un importante precedente: el de atender las necesidades educativas de los niños en escuelas comunes a cargo de maestros especializados en aulas con una pedagogía diferenciada.

Los tomos de Legislación Escolar de los años 1928 a 1932 (X), 1933 a 1936 (XI), 1937 a 1940 (XII), 1941 a 1943 (XIII), 1952 a 1954 (XVI), 1955 (XVII), 1957 (XIX), 1958 (XX) y 1959 (XXI) dan cuenta de diferentes acciones de política educativa para atender a los niños también en escuelas comunes con clases diferenciales a lo largo del tiempo:

- se establecen criterios para identificar a los niños a participar de clases diferenciales,
- se crean clases auxiliares
- se crea un Programa para atender las clases diferenciales
- se regula la provisión de cargos de maestros de estas clases por concurso de oposición y méritos para las escuelas del país.
- se aprueba que las clases diferenciales, que funcionan en las escuelas del interior del país fueran orientadas por un sistema mixto, compartido entre las Inspecciones Departamentales de Zona de la educación común y del Departamento Técnico.
- se dispone de la apertura de cursos de “perfeccionamiento para maestros que han de atender la enseñanza de niños especiales” los cuales se darían en los Institutos Normales de formación de maestros.

En la cita precedente se observa que al atender a los niños “especiales” se visibiliza la voluntad de brindar educación a todos los niños. Las visiones de las discapacidades propias de la época (anomalías, anormalidades, entre otras formas de nombrarlos) informaban sobre la relevancia de ofrecer la mejor educación en escuelas especiales.

El antecedente de hacerlo en las escuelas comunes con clases diferenciales, a cargo de maestros especializados en cursos dados por el sistema de formación inicial docente sienta un importante precedente en las primeras décadas del siglo XX dando una nueva comprensión sobre los orígenes y las estrategias de implementación de la educación especializada en la educación pública nacional. Como señala la documentación web de DGEIP en palabras de Verdesio en el primer Congreso americano de Enseñanza Especial:

La obligación del Estado frente al niño, cualquiera sea su variación individual es siempre la misma; educarlo de acuerdo a su naturaleza y valorar al máximo su personalidad. Y para dar satisfacción a estos propósitos, hay que recurrir a la educación especializada, modificar la organización de la común y establecer una mayor conexión entre una y otra. (Verdesio, 1941 citado en DGEIP, s/p. 2022)

Década del 60: la educación especial se estructura como un departamento de la educación primaria.

El relevamiento de documentos del año 1961 arroja dos Reglamentos que pertenecen a los Departamentos de Educación Común y a Enseñanza Especial emitidos desde el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Un Departamento depende de una Dirección dado que son estructuras que componen una organización y guardan relación entre sus componentes, así queda expresado en el Memorando N° 194/2013 del CEIP.

Se observa una diferencia entre la terminología que conlleva a una conceptualización y diferenciación, por un lado, se denomina a la Educación Común y por otro a la Enseñanza Especial, esta designación se encuentra acorde a las conceptualizaciones de la época.

A partir de este Reglamento, la Enseñanza Especial se ubica como un Departamento dentro de la Educación Primaria.

Con respecto a los Reglamentos se establecen una serie de cometidos que son relevantes para el tema de investigación. Por un lado, el Departamento de Educación Común establece que los maestros de aula realicen un estudio mensual sobre el rendimiento del alumnado que presenta problemas de conducta o inadaptaciones que requieran de un tratamiento especial. Por su parte el Departamento de Enseñanza Especial tiene el cometido de orientar, supervisar y realizar el contralor de todas las Escuelas y Clases que atiendan a niños con dificultades físicas, psíquicas y/o sensoriales. Queda aquí explicitado la atención en “Clases diferenciales” para la atención del alumnado con dificultades.

Cabe destacar que el Departamento de Enseñanza Especial contaba con dos Secciones, una de ellas realizaba la atención en diez tipos de escuelas diferentes: al aire libre, de Hospital, no videntes, fonoaudiología, preventorios escolares, Colonias Marítimas, de Río y de Sierra, Campamentos de Verano y Jardines de infantes. En tanto la otra Sección abordaba el trabajo con niños que presentaban problemas de educación como consecuencia de deficiencias psíquicas y comportamentales y se hacía en escuelas de Recuperación, Hogar para Irregulares del Carácter, Recuperación Pedagógica y cualquier escuela especial y/o clases que puedan atender dificultades o problemas psíquicos. (numeral 9 y 10)

La terminología empleada es consistente con los paradigmas propios de las concepciones de las diferencias como deficiencias y la educación en clave asistencial y rehabilitadora: se presta atención a la terminología utilizada y se extraen vocablos tales como: deficiencia, inadaptaciones, dificultades, problemas de conducta, tratamiento especial que denotan características del modelo de atención asistencial y del modelo médico rehabilitador.

Se organizan diversos formatos escolares innovadores para la educación especial: en la Legislación Escolar en el tomo XXIII donde se focaliza el análisis se puede inferir que apunta al aspecto organizativo de la Educación primaria con una focalización a lo que hoy denominamos equidad, al establecer en un Reglamento la atención específica desde el jardín de infantes

llegando a la creación de diversos formatos escolares como lo fueron: la Escuela Hogar, la Escuela al Aire Libre, entre otras que se desarrollan en los apartados siguientes.

La atención se brindaba en la Escuela Hogar para irregulares del carácter plasma ese modelo de atención asistencial para el alumnado que se entendía eran ineducables. Por otra parte, el modelo médico, que se abordó previamente, se ve implementado en la enseñanza en escuelas separadas, especiales y es en esas escuelas donde acuden para recibir la atención necesaria por su "enfermedad". Este sistema implementado en Uruguay en el año 1961 en el que coexisten los modelos: asistencial y médico, implementado en la escuela Hogar y escuela de Hospital y el abanico de atención orgánica funcional propia del modelo médico pone de manifiesto que en esa época era relevante incorporar a todos los niños y niñas a una educación que fuese acorde a sus necesidades y ampliar así la matrícula del sistema educativo.

Década del 70: la Enseñanza Especial pasa a ser designada como Inspección Nacional de Educación Especial dependiente de Educación Primaria.

En el año 1975 se modifica el Art. 18 que hace referencia a las visitas del Inspector Supervisor de Enseñanza Especial a los maestros de clase. (numeral 3) En el año 1976 en el mes de julio, si bien hace referencia a que se modifica la denominación del Departamento de Educación Especial y pasa a llamarse Inspección Nacional de Educación Especial, nombre que se mantiene hasta la actualidad, en realidad cambia su carácter en la estructura administrativa pasa de ser un Departamento a ser una Inspección dependiente de la Educación Primaria. (numeral 12)

Década del 80': se genera una reestructura innovadora en Educación Especial de enfoque integrador a la Educación Común con nuevos roles y funciones como el Maestro Itinerante y el Maestro de Apoyo.

En el año 1985 se crea la Ley de Emergencia para la Enseñanza en General N° 15.739 establece la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y una efectiva incorporación a la sociedad que se vincula directamente con lo que se realizara años antes en lo que tiene que ver con la integración del alumnado con NEE a través de acciones pedagógicas en los distintos niveles educativos. Fue aprobada el 25 de marzo de 1985 donde se crea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como un ente autónomo tal como figura en el Artículo 5.

En 1985 se genera en el área de la Educación Especial un Proyecto con un enfoque integracionista que crea nuevos roles y funciones como la figura del Maestro de Apoyo Itinerante y del Maestro de Apoyo con el cometido de integrar a la Educación Común al alumnado con problemas para aprender y/o con discapacidad a través de clases de apoyo dadas por estos docentes con una atención personalizada. Se incorporan ideas, conceptos y dispositivos pedagógicos que siguen vigentes.

De la página web de la Escuela N°207 E. Verdesio, se expresa la memoria de un antecedente de integración de vocación incluso implementado en esta escuela donde se exponen ideas, conceptos y dispositivos pedagógicos utilizados propios de esta década. Cabe destacar que la terminología inclusión corresponde a la época moderna por lo que se realiza un paralelismo terminológico.

Todo esto se vincula con lo expresado por Romero y Lauretti (2006) que fuera mencionado en el marco teórico, que entienden a la integración como a la participación del alumno con NEE a la vida en sociedad. (numeral 14)

El maestro itinerante y el maestro de apoyo son dos dispositivos pedagógicos instituidos desde la Educación Especial en 1985, que no pierden vigencia y se consideran inclusores.

A fines de la década del 80 se establece la atención integral de la discapacidad.

En el año 1989 la Ley N° 16 089, que se expresa a través de un decreto, establece una atención integral de la discapacidad con atención médica, educación, rehabilitación, apoyos de la seguridad social a través de beneficios para “neutralizar las desventajas” que es consecuencia de tener una discapacidad. Aquí es necesario realizar algunas puntualizaciones, esta Ley se encuentra bajo una mirada del modelo médico en donde la discapacidad requiere del acompañamiento de los profesionales de la salud que necesita rehabilitar para asegurar igualdad de oportunidades puesto que es vista la discapacidad como una desventaja y por otro lado las ayudas económicas a través de prestaciones sociales que se mantiene hasta nuestros días. Esta Ley también establece que se requiere del esfuerzo de la persona con discapacidad para desenvolverse en la sociedad como el resto de las personas, recayendo en la persona con discapacidad la posibilidad o no de insertarse socialmente.

Ya desde fines de los 80 se regula la asistencia a la educación en tres modalidades:

- (i) Educación Especial,
- (ii) Educación común con apoyo de Maestro itinerante o Maestro de Apoyo y
- (iii) Doble asistencia a escuela especial y común en sistema de contra turno.

Estas tres modalidades se mantienen hasta nuestros días con algunas incorporaciones que se detallarán más adelante. Se menciona que deberán integrarse a los discapacitados con los no discapacitados desde educación preescolar, pero aclara siempre que esta integración deberá ser beneficiosa, recibir apoyos de acuerdo con el tipo de discapacidad, con adaptación programática, con enseñanza especial en escuelas comunes, de manera complementaria, y en escuelas especiales con maestros especializados. De esta manera se contemplaban todas las posibilidades.

Período 2000- 2009: En 2008 (promediando el período de gobierno 2005-2009) se promulga la Ley 18437 General de Educación. En su artículo 8 incorpora los conceptos de diversidad e inclusión educativa, considerando el derecho a la educación de los colectivos minoritarios o en

situación de vulnerabilidad y al Estado como garante de ese derecho. En el año 2008 se garantiza, por medio del Estado, los derechos de la población vulnerable y colectivos minoritarios a través de la Educación tal como se explicita en la Ley 18.437, para cumplir con este mandato e incluirlos en la sociedad y en la educación, se plantean propuestas que atiendan y respetan las capacidades diferentes como sus particularidades y potenciar su pleno desarrollo. Por lo tanto, la Ley 18.437 establece al Estado como garante y generador de una educación de calidad (Art.1) así como asegurar la educación a todos, puesto que es un derecho y es esta la diferencia sustancial con la Ley 15.739 donde la Educación no era considerada como un Derecho Humano.

Década de 2010: A comienzos de década (y del período de gobierno 2010 - 2014) se establece la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad con una visión de atención interdisciplinar e intersectorial. Posteriormente se aprueba la Ley N°18.651 de 2010, Protección integral de personas con discapacidad sancionada en el año 2010 y que se enmarca en convenios a nivel internacional y normas nacionales. (numeral 19)

Si bien el concepto de discapacidad sigue vigente se visibiliza una orientación de política de atención que involucra a diferentes instituciones del Estado y de la sociedad. Es relevante destacar que lo que subyace de esta Ley es la concepción de la discapacidad en tanto las personas deben gozar de todos los derechos, la implementación se realiza con el apoyo del MEC, Salud Pública y de la UDELAR con un perfil en la investigación científica para prevenir, diagnosticar y tratar ya desde lo médico, lo psicológico, psicopedagógico y social las diversas formas de la discapacidad, así como también se investigará acerca de los factores sociales que incidan o agravan la discapacidad para poder actuar y diagramar acciones tendientes a solucionar o eliminarlos. De este modo se aparta de la perspectiva médica para lograr un acercamiento a la conceptualización que involucra la dimensión social con una fuerte participación de Instituciones públicas del país y a su vez con el apoyo de organizaciones sociales que realizan un abordaje con aporte de conocimiento y sensibilización sobre cómo actuar frente a las diferentes discapacidades. las causas de la discapacidad abordadas desde lo científico, estas empiezan a ser consideradas como modificables, como una enfermedad, fruto de diferentes causas naturales y biológicas, lo que se traduce en la posibilidad de mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Tal como se aborda con anterioridad en el apartado del marco teórico, Palacios (2008) plantea que no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad y las soluciones tienen que ser enmarcadas dentro de la sociedad.

A mediados de década (fines del período de gobierno 2010 - 2014) se instituye desde la Educación Especial del CEIP el Protocolo de Inclusión Educativa del año 2014. Se implementa el Protocolo de Inclusión Educativa proveniente del área de Educación Especial, entendiendo como protocolo, tal como lo establece la Real Academia Española, a una secuencia detallada de un proceso de actuación, en este caso en la educación. Se intenta identificar alguna

situación a la que se pretende dar respuesta tomando decisiones a lo largo de un proceso para resolver y un protocolo establece el procedimiento que se debe seguir.

En el período 2015 – 2019 se formulan decisiones relevantes de políticas de inclusión en Educación. En ANEP se crea Dirección Sectorial de Integración Educación con una visión transversal del desafío de la inclusión educativa en la institución. Por otra parte, se formula un decreto presidencial que regula la inclusión de personas con discapacidad en todo el Sistema Nacional de Educación.

La Resolución N° 51 de ANEP CODICEN de 2015 resuelve la Creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa con un fortalecimiento para avanzar en la descentralización de la gestión para que tal como lo especifica la Ley de Educación 18.437 deba asegurar la educación de todos los habitantes del país, así como su permanencia y egreso. Aquí es donde cobra relevancia la Dirección Sectorial de Integración Educativa dependiente de CODICEN al favorecer ámbitos de discusión, coordinación y articulación para generar disponibilidad en la oferta educativa y condiciones de accesibilidad para hacer efectivo el derecho a la educación a toda la población, (numeral 21)

En el año 2017 se aprueba por Decreto presidencial el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos planteada por la “Comisión Honoraria para la continuidad educativa y socio profesional para la discapacidad” creada en el año 2015, declara que los centros educativos, tanto públicos como privados, formales y no formales del Sistema Nacional de Educación, cuenten con una guía de consulta para la atención a las personas con discapacidad.

En 2018 la Circular N° 27 formulada en la órbita de la ANEP (División Planeamiento Educativo y la División Investigación, Evaluación y Estadística de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Consejo Directivo Central) Documento de Orientación para la Protección de Trayectorias y para la Elaboración del Proyecto de Trabajo Personal (PTP) con una planificación diversificada para favorecer un currículum flexible, inclusivo que atienda el diseño DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) explicita que es prioritario fomentar diversos recursos entre los que nombran: “Maestros de apoyo e Itinerantes, Maestros secretarios, Maestros Comunitarios, MAC, Dinamizadores, Profesores Especiales de Educación Artística, segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, Profesores de educación Física, Equipos de Escuelas Disfrutables”. (p. 3) (numeral 23)

Por su parte en el siguiente período 2020 a la fecha se observan resoluciones y acciones que buscan efectivizar ese enfoque transversal y atender la efectiva protección de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad. La Resolución 60, Acta 57 de ANEP del año 2020 hace referencia a la creación de una Mesa de trabajo coordinada por la Directora Sectorial de Integración Educativa, e integrada por la Directora de Derechos Humanos, y la Directora de Jóvenes y Adultos, con el propósito de realizar acuerdos que promuevan la atención y protección de trayectorias educativas de los estudiantes en situación de discapacidad. Pretende además concretar un relevamiento y concientización en situaciones de discapacidad

a efecto de tomar acciones efectivas ante situaciones. Impulsa el proyecto "Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad en el Sistema Educativo de Uruguay: educación en clave de diferencias", desarrollado en el marco de la cooperación de EUROsocial+ y la ANEP y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

El CODICEN resuelve crear una Mesa de Trabajo de Educación Inclusiva para diseñar, articular y coordinar la implementación de las políticas educativas en clave ANEP acorde a las recomendaciones recibidas por Uruguay y con el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. (Ver numeral 24)

El Acta N° 57 de la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas del 2020 explicita que se requiere mayor coordinación, desarrollo y evaluación de las políticas públicas y que garantice una educación de calidad en todos los niveles educativos de la ANEP y estará bajo su órbita y de directa dependencia "las Direcciones Sectoriales existentes a la fecha de Planificación Educativa y de Integración Educativa, así como a la Dirección de Políticas Lingüísticas; Dirección de Derechos Humanos y la Dirección de Jóvenes y Adultos la que funciona en la órbita de la Dirección Sectorial de Integración Educativa" (p. 7). (Ver numeral 25 de la tabla) La Circular N° 121 de 2020 plasma la creación de la Dirección Ejecutiva de políticas educativas que dependerá del CODICEN. (numeral 26)

En junio del año 2021 se emite el Comunicado N° 5 por parte de la Inspección Nacional de Educación Especial de ANEP y firmado por la Inspectora Nacional la Maestra Clavijo, donde "se clarifican las líneas administrativas y pedagógicas de Maestros itinerantes y Maestros de apoyo" y se especifica que el Maestro itinerante desempeña una función que es asignada por el Maestro Director por lo que este cargo se radica en Educación Especial y depende administrativamente del Maestro Director y del Maestro Inspector. En lo que respecta al Maestro de apoyo es un cargo que depende de Educación Especial, pero se radica en Educación Común con la supervisión tanto de Maestro Director de Educación Común y del Inspector de Educación Especial. Se requiere que exista coordinación y comunicación en las dos áreas involucradas con el propósito de optimizar los aprendizajes del alumnado con discapacidad y barreras para aprender. (numeral 27)

El Comunicado Conjunto N°1 de octubre de 2021 emitido por Inspección Nacional de Educación Especial y Programa de Maestros Comunitarios y que complementa al Comunicado N° 5, especifica que la función es la de "apoyar y atender el proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad (cualquiera sea el grado que curse)" agrega que se prioriza el "apoyo al primer ciclo escolar y a los estudiantes sin alfabetizar cualquiera sea el grado que curse priorizando el egreso escolar" (p. 1) En otras apreciaciones añade que el Maestro de apoyo con formación especial atiende a los alumnos con diagnóstico o sin él.

Es en este sentido que, si se vincula entre lo que se ejecutaba en el año 1985 (ver en la tabla numeral 14, Proyecto integracionista) se encuentra en sintonía con orientaciones que se

llevaban a cabo y es que se crearon dispositivos pedagógicos con una modalidad que hoy denominaríamos “inclusora”. (numeral 28)

En la actualidad, a través del Comunicado N° 1 del 7 de marzo de 2022 de la Inspección Nacional de Educación Especial de ANEP en el que designa las Escuelas Especiales como “Centros de Referencia para la inclusión Educativa” y conlleva que el alumnado que concurre a estos centros y presenta discapacidad o barreras para el aprendizaje deba recibir una educación de calidad. Menciona además la instrumentación por parte de cada Escuela Especial a través de “Proyectos Pedagógicos Personales” con el abordaje mediante un “Diseño Curricular Universal” atendiendo situaciones individuales tanto en la discapacidad como en altas capacidades. Es de esta manera que se establece una diferenciación en lo que fuese considerado en el período anterior de gestión donde las escuelas especiales eran “Centros de Recursos” para pasar a ser “Centros de Referencia para la Inclusión educativa” otorgándole un estatus acorde a los lineamientos de las políticas educativas de inclusión para el período 2020-2024 de ANEP en el “Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo” y que se focaliza en una educación inclusiva. (numeral 29)

A continuación, tal como se expresara al comienzo del capítulo y que se sistematizó la búsqueda de las distintas normativas que surgen tanto de ANEP, DGEIP, Poder Legislativo, Ejecutivo, MEC y MIDES, fueron relevadas y organizadas en una tabla con sus respectivos descriptores y URL logrando un recorrido desde el año 1928 hasta 2022.

Esta información se organiza en una tabla que sintetiza el relevamiento que figura en Anexo 1.

Tabla 5:

*Relevamiento de la normativa de ANEP-DGEIP- Poder Legislativo- Poder Ejecutivo-MEC-MIDES relacionada a la educación especial, discapacidad y educación inclusiva*

ANEP – DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA		
Circulares y Documentos	Digesto	Legislación Escolar (Tomos X, XI, XII, XIII, XIX, XX, XXI, XXII Relevados desde 1928 hasta 2022)
-Circular N° 58 -2014 Protocolo de inclusión educativa de Educación Especial. (Anexo 1, numeral 20 de la Tabla)	-Boletín N° 69 -1975 (Anexo 1, numeral 11 de la Tabla) -Boletín N° 154 -1976 (Anexo 1, numeral 12 de la Tabla) -Boletín N° 447 -1980 (Anexo 1, numeral 13 de la Tabla)	-Tomo X año 1928-1932 (Anexo 1, numeral 1 de la Tabla) -Tomo XI año 1933-1936. (Anexo 1, numeral 2 de la Tabla) -Tomo XII 1937-1940. (Anexo 1, numeral 3 de la Tabla)

-Circular N° 27 -2018 (Anexo 1, numeral 23 de la Tabla) - Acta N°57 -2020 Resolución N°60 (Anexo 1, numeral 24 de la Tabla) -Circular N° 56 -2020. (Anexo 1, numeral 25 de la Tabla) N° 121 -2020 (Anexo 1, numeral 26 de la Tabla)	-Boletín N° 271 -1991 (Anexo 1, numeral 17 de la Tabla) -Resolución N°51 -2015 (Anexo 1, numeral 21 de la Tabla) -Comunicado N° 5 -2021de Inspección Nacional de Educación Especial (Anexo 1, numeral 27 de la Tabla) Comunicado conjunto N° 1 -2021 Inspección de Educación Especial y Maestros Comunitarios (Anexo 1, numeral 28 de la Tabla) -Comunicado N° 1 -2022 Inspección de Educación Especial (Anexo 1, numeral 29 de la Tabla)	-Tomo XIII 1941-1943. (Anexo 1, numeral 4 de la Tabla) -Tomo XIX -1957. (Anexo 1, numeral 5 de la Tabla) -Tomo XX -1958. (Anexo 1, numeral 6 de la Tabla) -Tomo XXI -1959. (Anexo 1, numeral 7 de la Tabla). -Tomo XXII -1960. (Anexo 1, numeral 8 de la Tabla) -1961-Reglamento de Legislación Escolar del Departamento de Educación Común. (Anexo 1, numeral 9 de la Tabla) -1961- Reglamento de Legislación Escolar. Reglamento de Educación Especial (derogado en 1996) (Anexo 1, numeral 10 de la Tabla)
<b>Leyes Poder Legislativo</b>		
-Proyecto 1985 (Anexo 1, numeral 14 de la Tabla)		
Leyes:		
-N° 15.739 – 1985 (Anexo 1, numeral 15 de la Tabla)		
-N° 16.095 – 1989 (Anexo 1, numeral 16 de la Tabla)		
-N° 18.437 – 2008 (Anexo 1, numeral 18 de la Tabla)		
-N° 18.651- 2010 (Anexo 1 numeral 19 de la Tabla)		
<b>Poder Ejecutivo- Ministerio de Educación y Cultura (MEC)- Ministerio De Desarrollo Social (MIDES)</b>		
-Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos- 2017 (Anexo 1, numeral 22 de la Tabla)		

**Nota.** Fuente: elaboración personal

Nota: La tabla sintetiza el relevamiento de documentos realizados en las bases de datos digitalizadas de los organismos referidos de acuerdo con palabras claves identificadas previamente en relación con los objetivos de investigación. En todos los casos se hace referencia a la Tabla original de relevamiento y clasificación aportada en Anexos.

A modo de síntesis se observa cómo se concibió e implementó la educación de los niños con discapacidad en la educación primaria pública nacional en el último siglo y la evolución de la Educación Especial desde su surgimiento, principios del siglo XX, hasta el siglo XXI en el paradigma de la educación inclusiva. Señalaremos los principales hitos que, a nuestro entender, marcan dicha evolución.

- Inicio de la Educación Especial primaria pública con apertura de escuelas especiales y clases diferenciales en escuelas comunes. Podemos señalar el inicio de la educación especial primaria pública con varias líneas de política educativa en cuanto a la atención de los niños con discapacidad a través de: escuelas especiales y clases diferenciales en escuelas común. Si bien la memoria histórica suele enfatizar la apertura de escuelas especiales, lo cual fue un proceso pionero y relevante en la región, no debe pasarse por alto, que de forma casi paralela desde el inicio se instalaron clases diferenciales para atender a niños con discapacidad en varios departamentos del país con la intencionalidad de cubrir las necesidades de la totalidad del país. Sienta un precedente en la atención de niños con discapacidad en escuelas comunes.
- Las clases diferenciales en escuelas comunes impulsadas por Verdesio fueron un antecedente pionero de enfoques inclusivos en la década del 20. El desarrollo de las clases diferenciales es recogido en la Legislación Escolar Tomo X (1928-1932), según consta en el numeral 1 de nuestra tabla de relevamiento. Dado que no surgía de este relevamiento exhaustivo de información que expresara claramente que las clases diferenciales funcionaran en escuelas comunes como era nuestra convicción, se remitió al libro de Verdesio en el cual efectivamente esto queda constatado. En su libro “Compilación de informes y estudios” de 1931 se constata que las clases diferenciales comenzaron a funcionar en 1927, es decir en las primeras décadas del siglo XX.

“El Consejo N. de Enseñanza Primaria y Normal, aprobó por unanimidad en la sesión del 18 de noviembre de 1927, el siguiente proyecto del consejero señor Emilio Verdesio, creando las clases diferenciales en nuestras escuelas públicas” (Verdesio, 1931, p. 5)

A su vez en un segundo artículo se aclara quienes serán los encargados de la implementación y la supervisión de esta línea de política educativa dando cuenta también a la importancia que se le daba en la época a la supervisión del experto médico como representante de la ciencia (Inspector Técnico, un Subinspector delegado y el Médico psiquiatra escolar) (Verdesio, 1931, p. 5).

- El modelo de abordaje de las escuelas especiales siguió el enfoque científico de la época. En este período el modelo de abordaje en la educación posee un enfoque científico puesto que se requiere de los aportes de la ciencia (médico psiquiatra escolar) que al decir de Ardao (1968):

La educación debía ser científica, ante todo porque debía transmitir en los niveles correspondientes el saber acumulado por la ciencia; y después, porque debía ella misma conducirse científicamente, fundándose en el estudio científico de su propio objeto y ejerciéndose de acuerdo con métodos también científicos. (Ardao, 1968, p. 113)

- Las líneas de política educativa de atención a la discapacidad implementadas por Primaria a fines de la década del 20 recogen los dos principios de la pedagogía diferencial de la época: por un lado, agrupar y atender a los niños según sus discapacidades y necesidades; y por otro atender personalmente a los niños. Se conformaban así “grupos homogéneos” y fue una “innovación” tal como lo consigna el autor. (Verdesio, 1931, p. 21)
- Otro aspecto importante para señalar es que las líneas de política educativa definidas para la atención de la discapacidad contaron con una clara y programada implementación. Se documenta en las siguientes décadas de la Legislación Escolar en los distintos tomos, la creación de cargos docentes, su presupuestación correspondiente, la formación específica de los docentes en los Institutos de Formación de maestros para la atención de alumnos con discapacidad. Así mismo, continúa apareciendo evidencias sobre concursos, perfeccionamiento, extendiéndose por todo el siglo XX.
- La política de atención especializada adquirió gran relevancia y el área se constituyó en un Departamento hasta fines de la década del 70 que se constituyó como una Inspección Nacional. Otro hito para destacar es la creación del Departamento de Enseñanza Especial en el año 1961 quedando a su cargo las escuelas y clases que atendían a niños con dificultades físicas, psíquicas o sensoriales. Este Departamento se mantiene hasta 1976, en el cual cambia su carácter y pasa a ser una “Inspección Nacional de Educación Especial” dependiente de Inspección Técnica de Educación Primaria. Se entiende que ello implica un mayor acercamiento a la estructura institucionalizada de la educación primaria.
- En 1985 se desarrolla otro importante antecedente de integración de niños con discapacidades en escuelas comunes. El siguiente hito que destacamos ocurre en el año 1985 en el que se realiza un antecedente de integración de niños con discapacidad en escuelas comunes y la creación de nuevas figuras docentes. En el área de Educación Especial se realiza en 1985 un Proyecto con un enfoque integracionista mediante la creación

de la figura del Maestro de Apoyo Itinerante y del Maestro de Apoyo dependiente de educación especial, con el cometido de integrar a la educación común al alumnado con problemas para aprender y/o con discapacidad. Es este un segundo antecedente de un enfoque integracionista - inclusivo que acompaña a la educación especial en su evolución en el siglo XX. El maestro itinerante y el maestro de apoyo son dos dispositivos pedagógicos instituidos desde la Educación Especial en 1985, que continúan vigentes y se consideran dispositivos inclusores.

Debe consignarse que la revisión de los tomos de la Legislación Escolar dispuestos en los archivos electrónicos no surge evidencia de este Proyecto, sí es mencionado en documentación en la web de la educación especial. Por lo mismo se profundizó en otros documentos identificando el “Proyecto Multinacional de Asistencia Técnica para la Educación Especial de la Organización de los Estados Americanos” (OEA) desarrollado con el Instituto Magisterial Superior (IMS) con el propósito de “implantar la integración de manera definitiva” (Informe preliminar, 1986, p. 10)

- Otro hito es la aprobación del decreto la Ley N° 16.089 de 1989 donde se establece una atención integral de la discapacidad estando en consonancia con lo realizado desde la educación e impulsado con un marco internacional donde se promueve la integración de las personas en los distintos ámbitos.
- El siguiente hito a destacar referente a la educación especial dentro de la educación primaria pública, es la Circular N° 58 de 2014 que analizaremos en forma particular.

Todo esto refiere también a la preocupación del área de Educación Especial de la época por atender al alumnado de manera especializada y que tuviesen la posibilidad de aprender, por consiguiente, la educación especial no excluyó ni segregó a los niños, sí los atendió, de acuerdo con el paradigma de la época, con profesionales especializados con formación acorde a las necesidades del alumnado.

Verdesio en el año 1941, en el primer congreso de educación especial, ya hacía referencia al rol del Estado en cuanto a la educación personalizada del alumno con discapacidad a través de una educación especializada y a una mayor interrelación entre la educación especial y la educación común.

Al hacer referencia a la implementación de las “clases diferenciales” se encuentra con una modalidad en la que se separaba al alumnado con ritmos diferentes para aprender y con patologías propias de la época, como lo fue la tuberculosis donde se resentía la asistencia, el espíritu radicaba en una atención integral del alumno con seguimiento por parte del docente y de una estructura puesta a disposición del bienestar del alumno y su familia. Reconocer el momento histórico en que se gestaban estos cambios y contextualizarlos con el modelo médico imperante es vital para una comprensión cabal de la educación especial y su desarrollo.

Seguramente es un tema que requiere de intercambio y debate puesto que la educación especial es considerada un dispositivo inclusor y se encarga del apoyo a las escuelas comunes en lo que refiere a capacidad técnica, recursos e infraestructura, con un afán de recibir y acoger a estudiantes con distintas necesidades o diversidad en el funcionamiento.

La inclusión en las escuelas comunes tiene que ser llevada con éxito puesto que a los niños se les va la vida en ello ya que tienen que ser capaces de aprender respetando sus ritmos y sus características personales. ¿Es posible el abordaje inclusivo en las escuelas comunes sin la participación y aprendizajes acumulados a lo largo de una rica y extensa historia de la educación especial?

## **4.2 Presupuestos ANEP: 2005-2009, 2010-2014, 2015-2019 Y 2020-2024**

Se analizan a continuación las referencias a educación especial, educación inclusiva o inclusión educativa e integración encontradas en los documentos de presupuesto especialmente en lo referente a la educación primaria para lo que se introduce los términos mencionados en el buscador de los presupuestos que se encuentran en la página de DGEIP.

En el apartado de Anexos aparece la tabla de Proyecto de Presupuestos de ANEP desde 2005 hasta 2024, ANEP, Consejo Directivo Central (CODICEN) Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones. (Anexo 2)

### **4.2.1 Presupuesto Período 2005 - 2009**

En lo que respecta a la inclusión educativa, en el período 2005 y 2009 se propone crear cargos de Maestros Comunitarios, 412 compensaciones y 400 horas para aumentar el número de equipos multidisciplinarios para la atención del alumnado que proviene de contextos desfavorables y muy desfavorables y colaborar en la inclusión social y educativa.

El programa Maestros Comunitarios (PMC) surge en el año 2005 como una estrategia en el marco de las políticas educativas de la ANEP, del MIDES y el apoyo de ANTEL y UNICEF, con el objetivo de restablecer el deseo de aprender y mejorar los vínculos de las instituciones con las familias. (Programa Maestros Comunitarios, Informe 2015). Mancebo (2019) señala un aspecto característico de este tipo de programa que ha sido la intersectorialidad, en este caso el programa Maestros Comunitarios consumado por el CEIP y el Ministerio de Desarrollo Social. Es relevante recordar que en el año 2005 se crea el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) con la Ley 17.866 y cuyo cometido es coordinar políticas sociales.

En este mismo período se propone ampliar la cobertura en educación especial con la creación de 23 cargos de maestros itinerantes, 45 maestros de apoyo para atender el alumnado en escuelas

comunes de contextos desfavorables, 3 cargos de Director y 18 cargos de Maestros de clase para las escuelas nuevas. Por lo tanto, queda expuesto que para este período se planificó seguir expandiendo la Educación Especial mediante de nuevos cargos y escuelas de maestros de apoyo e itinerantes para atender alumnos con discapacidad en escuelas comunes, esto es una línea de inclusión educativa.

#### **4.2.2 Presupuesto Período 2010 - 2014.**

En el presupuesto del período 2010 - 2014 en lo que refiere a inclusión educativa, el CODICEN propuso afrontar los desafíos para fortalecer la equidad en las oportunidades para democratizar el conocimiento. La Dirección Sectorial de Planificación Educativa propuso ejecutar propuestas a corto, mediano y largo plazo en esta temática.

Respecto a la Educación Especial y a educación inclusiva, el CEIP propuso impulsar políticas de inclusión académica para superar las inequidades de los aprendizajes. Se propone asimismo la incorporación de 3 escuelas especiales nuevas, 9 aulas especial, 8 SUM y aula de recursos. No se detalla la locación de las escuelas nuevas como tampoco de las aulas. Por lo dicho se puede desprender que en el área en cuestión se incrementa la infraestructura con el fin de generar la atención focalizada y que se propenda a la equidad en educación.

En el Presupuesto se indican diversas líneas de acción que busca impulsar el CEIP para atender la problemática de la inequidad en la distribución social de los aprendizajes que afecta no solo a niños con discapacidad atendidos por la educación especial, sino a otros niños con necesidades de atención especial y que requieren apoyo en sus aprendizajes en aulas comunes.

En lo que refiere a la Circular N°58 aprobada en 2014 y el Proyecto de la Red de Escuelas Mandela en el Presupuesto del período no se ha encontrado nada referido a ello. Recordemos que este programa se inició en el año 2014 y se continuó hasta el año 2019, ya que es el último año del cual se tiene datos según la Evaluación del Programa Red de Escuelas Mandela y Jardines inclusivos Mandela de INEEEd (2021)

#### **4.2.3 Presupuesto Período 2015 - 2019.**

El Presupuesto de la ANEP para el quinquenio 2015-2019 establece que la inclusión es una línea de política educativa donde se atiende la vinculación educativa y las condiciones sociales en que se encuentre el individuo, así como la atención de niños con discapacidad. Se señalan los cuatro principios establecidos por el CEIP (actualmente DGEIP) para el quinquenio: calidad, inclusión, participación e integralidad. (p.13) Estos principios refieren a políticas de derechos consagrados en la legislación vigente -Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, ratificada por

nuestro país por Ley N.º 18.418 de 2008 en su artículo 24. Para el cumplimiento de estos objetivos, se establece que deberán realizarse “ajustes razonables en función de las necesidades individuales” y brindar “el apoyo necesario”, en el marco del sistema general de educación. La educación inclusiva con los apoyos necesarios, como derecho, es también consagrada en Uruguay en el artículo 33 de la Ley general de Educación No 18.437, y en el artículo 40 de la ley No 18.651 “De protección integral de los derechos de las personas con discapacidad” de marzo 2010.

Recién en este período surge en el Presupuesto lo referido a la Red de Jardines de Infantes y Escuelas Inclusivas Mandela mencionando lo realizado en el período anterior. Concretamente en el año 2014 el CEIP-Educación Especial implementó “un proyecto educativo inclusivo con apoyo de un equipo técnico de UNICEF tendiente a favorecer el desarrollo de escuelas y Jardines con trayectoria en educación inclusiva”. (p.164) Avanzando en la lectura se afirma que “se plantea como objetivos principales, favorecer el desarrollo de las potencialidades y saberes ya existentes en las instituciones que lo integran” siendo que el Programa estaba en funcionamiento en el período anterior por lo que esgrimen que se dará continuidad al trabajo de la Red focalizando en los apoyos de los *asistentes pedagógicos* en los lugares donde se incluyen alumnos con mayor discapacidad.

De este período queda claro que en palabras de CEIP que “una escuela inclusiva alude tanto a la inclusión de niños en condiciones de vulnerabilidad social como a la atención de niños con discapacidades”. (p. 72)

#### **4.2.4 Presupuesto Del Período 2020 - 2024**

En este documento se plantea que se realizará un relevamiento de niños en situación de discapacidad con la implementación de una ficha para toda la Administración Pública a través del Sistema GURI a partir del año 2022 con el fin de elaborar estrategias de trabajo y en el que se pueda visualizar los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Se proyecta el apoyo a los alumnos con discapacidad a través del MEC y el Programa de Educación Inclusiva y de asesoría a centros educativos públicos y privados en accesibilidad de los espacios y en Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

En cuanto al Plan CEIBAL se prioriza la formación de los docentes en la utilización en informática en rampas digitales y al alumnado con discapacidad se establece que se le brindará asistencia personalizada y el otorgamiento de dispositivos electrónicos.

Se planifica el apoyo a centros y docentes que reciben alumnos con discapacidad dentro de ANEP con diversas modalidades de apoyo y acompañamiento a centros educativos y docentes en materia de educación inclusiva. Se prevé implementar tareas de asesoramiento y capacitación en coordinación con el programa de Educación Inclusiva del MEC.

En lo que refiere a Educación Especial se esgrime que se realizará una readecuación y un fortalecimiento con un sistema de seguimiento a los egresados de Primaria.

Se pone de manifiesto la relevancia que cobra el MEC en torno a los temas de educación a través de la Ley N°19.889 denominada Ley de Urgente Consideración (LUC) promulgada el 9 de julio de 2020 y que fueran llevada a referéndum 135 artículos que en el corriente año fueran aprobados.

Indica en el artículo 51 que el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) tendrá diversos cometidos entre los cuales se resalta:

- Facilitar la coordinación de las políticas educativas nacionales.
- Relevar y difundir en coordinación con los entes autónomos la información estadística y documentación educativa.
- Coordinar la confección de estadísticas del sector educativo, en el marco del Sistema Estadístico Nacional.
- Elaborar y enviar a la Asamblea General antes de la presentación de la Ley de Presupuesto, el Plan de Política Educativa Nacional en el que se fijarán los principios generales y las metas de articulación entre las políticas educativas y las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico y económico que servirán de marco a la elaboración de políticas educativas específicas. El Plan será elaborado en coordinación y consulta con las autoridades de los organismos estatales autónomos de enseñanza.

A través del siguiente esquema se intenta organizar la información que emerge del presupuesto en cuanto a la política educativa y las estrategias empleadas en la inclusión educativa por un lado en las escuelas especiales con diversas modalidades. Es importante destacar que en los años en que se desarrolla esta investigación, 2021 y 2022, se realiza un esbozo de lo planificado para el período 2020-2024 por lo que se podrá apreciar lo realizado o no en el año 2025.

Tabla 6

*Lineamientos Estratégicos 2020-2024*

<b>Política educativa, objetivo y estrategias (2020-2024)</b>		
<b>POLÍTICA EDUCATIVA</b>	<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>
La ampliación y mejora del acceso de los estudiantes a la educación	Reducir las dificultades de acceso y mejorar la cobertura oportuna de niños en situación de discapacidad en edades de 6-11 años mejorando sus aprendizajes y continuidad educativa	Desarrollo y fortalecimiento de la inclusión educativa de los niños en situación de discapacidad a través de: 1- Inclusión en escuelas especiales que tendrán una doble funcionalidad: i) Lugar de escolarización de niños cuya situación funcional requiera apoyos especializados permanentes para optimizar

		<p>su aprendizaje y eliminar barreras de enseñanza.</p> <p>ii) Centros de recursos para educación común regular u ordinaria a los efectos de apoyar la inclusión educativa.</p> <p>iii) Inclusión en centros educativos con diversas modalidades, como ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con apoyo de maestro itinerante que proviene de la Escuela Especial.</li> <li>- Con maestro de apoyo radicado en la escuela.</li> <li>- Con acompañante pedagógico.</li> <li>- En doble escolaridad: concurrencia a escuela común y a escuela especial a contra turno.</li> <li>- Fortalecimiento y optimización del tiempo de permanencia de los alumnos en situación de discapacidad en los centros educativos y acompañamiento/apoyo/asesoramiento al centro educativo para disminuir las situaciones de tensión que puedan generarse.</li> </ul>
--	--	---

**Nota.** Fuente: Elaboración propia en base al Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (p. 1

A modo de síntesis se entiende que los presupuestos son el planeamiento para el período y es donde se definen y documentan las líneas de política educativa y los diferentes programas que se pretenden impulsar en el período. Para la realización de este análisis se tomaron los tomos de Educación Primaria.

- El presupuesto 2005- 2009 se propuso extender la cobertura de la Educación Especial y otra línea es la creación del programa de Maestros Comunitarios. Esto es, con la creación de cargos (maestros de apoyo en escuelas comunes, maestros itinerantes que realizan el seguimiento del alumnado incluido en escuelas comunes, directores y maestros de aula en nuevas escuelas. Asimismo, la creación de cargos de maestros comunitarios, horas otorgadas a equipos multidisciplinarios para la protección de los niños en contextos desfavorables. Todo lo que se expone en este presupuesto está en consonancia en atender la inclusión educativa y también la inclusión social.
- En el presupuesto 2010-2014 se planifica dar un Impulso a las “políticas de inclusión académica” con el fin de imponerse ante las inequidades en los aprendizajes. Para dicho período el presupuesto plantea “creaciones y transformaciones en Educación Especial”, aunque no especifica a qué refiere. El mismo documento plantea la continuidad de apertura de escuelas especiales: refiere a la creación de 3 escuelas y 9 aulas.

Si bien en el año 2014 emana del área de educación especial la Circular N°58 que define cambios trascendentales para la educación primaria pública (para los niños de educación especial y de educación común) en el Presupuesto respectivo del período 2010-2014 no se especifica el tenor de estas orientaciones ni se señala cómo se va a implementar. Tampoco se hace referencia en dicho presupuesto a la Red de Escuelas Mandela implementada también en 2014 como un dispositivo referido a la educación inclusiva.

- En el presupuesto siguiente, 2015 – 2019, sí se alude a lo que se implementó en el período previo: “se implementó un proyecto educativo, con apoyo de un equipo técnico de UNICEF tendiente a favorecer el desarrollo de escuelas y Jardines con trayectoria en educación inclusiva”. (Presupuesto 2015-2019, p. 164) En cuanto al Programa referido a los asistentes pedagógicos en aquellos lugares donde están incluidos los alumnos, no se menciona sobre los recursos asignados a este programa. Se hace referencia a la inclusión de niños con vulnerabilidad social como también con discapacidad.

- En el presupuesto 2020-2024 se reitera la inclusión en centros educativos con diversas modalidades, como ser: apoyo de maestro itinerante que proviene de la escuela especial, con maestro de apoyo en escuela común, con acompañante pedagógico y la modalidad de doble escolaridad (escuela común y escuela especial a contra turno) todo esto está contemplado en la Circular N°58 aunque no se refiere directamente a ella. Se repara el apoyo a docentes y centros educativos en educación inclusiva coordinadamente con el programa de Educación Inclusiva del MEC. Se contempla además continuar con el abordaje y la atención de alumnos con discapacidad y refiere a “inclusión en escuelas especiales” para aquellos niños que necesiten “apoyos especializados permanentes para optimizar su aprendizaje y eliminar barreras de enseñanza” y denomina a las escuelas especiales como “centros de recursos para la educación común y apoyar la inclusión”. (p. 130)

Queda expresado la continuidad de la existencia de las escuelas especiales durante el período mencionado y además que éstas son “lugar de escolarización” aspecto no mencionado en la Circular N°58, en tanto no se menciona asignación de recursos para la inclusión en las diversas modalidades. Es necesario especificar que dicho presupuesto abarca los años 2020-2024 y la presente investigación se realiza en el 2022 por lo que ésta se ciñe a lo que se explicita en el texto.

#### **4.2.5 Otros Documentos Consultados**

Al revisar otros documentos se encuentra el Informe 2013 de Unicef Uruguay - IDII sobre discapacidad y diversos documentos de la Cooperación realizada entre la Unión Europea y la ANEP a través de EUROsociAL.

El documento de EUROsociAL sobre la "Inclusión de personas en situación de discapacidad en el sistema educativo de Uruguay" (EUROSOCIAL, 2022) historiza las acciones de cooperación implementadas. Este documento fue publicado por el organismo en 2022.

El material técnico elaborado por EUROsociAL+ y ANEP con la asesoría técnica del grupo Social ONCE de España contó con la presencia de los expertos en educación inclusiva Mel Ainscow y Cynthia Duk donde se detallan experiencias exitosas de distintos países en relación con prácticas inclusivas. Allí se especifica que no existía una política integral de educación inclusiva puesto que prevalecía el funcionamiento de una educación especial y una escasa formación en prácticas inclusivas para docentes. Es que la ANEP le solicita a EUROsociAL que intervenga para avanzar en la materia y participan las Direcciones Sectorial de Integración Educativa y de Educación de Jóvenes y Adultos, la Dirección de Derechos Humanos y Relaciones Internacionales y Cooperación en coordinación con la mesa de Educación inclusiva de ANEP y los cuatro subsistemas.

Los objetivos de apoyo de EUROsociAL fueron:

- “Profundizar el conocimiento sobre formatos de inclusión” priorizando el pasaje de primaria a educación media. (p.1)
- “Examinar la equidad y la inclusión en las políticas educativas en curso”, se especifica la manera de visualizar sus progresos. identificar las medidas necesarias para mejorar las políticas y su aplicación e instalar capacidades para monitorear el progreso de la política. (p.1)
- “Mejorar la formación inicial docente y la capacitación a docentes en ejercicio sobre educación inclusiva con énfasis en las personas en situación discapacidad”. (p.1)
- “Generar herramientas específicas para la promoción y desarrollo de entornos inclusivos en los centros educativos”. (p.1)

En este sentido el Acta N°57 señala que “El Consejo Directivo Central creó un grupo de trabajo técnico específico para estudiar el abordaje de situaciones de discapacidad de la ANEP, a efectos de impulsar el proyecto "Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad en el Sistema Educativo de Uruguay: educación en clave de diferencias", desarrollado en el marco de la cooperación de EUROsocial+ y el componente de Educación Inclusiva del Memorándum entre la ANEP y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia”. (p.2) Por consiguiente el CODICEN resuelve “Crear una Mesa de Trabajo de Educación Inclusiva, con el propósito de diseñar, articular y coordinar la implementación de las políticas educativas en clave ANEP en consonancia con las recomendaciones que el Uruguay ha recibido y con el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024”. (p. 2)

Otro documento utilizado son las Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria para el quinquenio 2016-2020 en la parte de Anexos en el ítem 3 aparece un apartado sobre Educación Especial y allí se especifica su concepción, los objetivos generales, lo normativo ratificado a nivel internacional como también lo concerniente a la normativa nacional de la educación especial. Se menciona que “integra el CEIP como una modalidad educativa transversal a la educación general de atención y apoyo específico a la infancia que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación” (p. 97). Se entiende de este modo que la educación especial atraviesa toda la educación por lo que no se la concibe como un sistema segregado y se las impulsa como “centros de recursos para la inclusión educativa” (p. 97) se la concibe además como un área especializada. En este periodo se fortaleció y se amplió el número de maestros de apoyo para sustentar la inclusión para que todos puedan aprender y desarrollar sus potencialidades.

Es necesario remarcar que todo lo expuesto no aparece en el cuerpo central del documento, sino que lo que compete a la educación especial está comprendido en un anexo con un desarrollo de 4 páginas.

Se utiliza también el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016 de INEEEd en cuanto al acceso a la educación de niños y adolescentes en situación de discapacidad específica que

(...) la información cuantitativa (tanto la proveniente de estadísticas oficiales como la que ofrecen los registros administrativos educativos) es muy escasa cuando no nula. Por ello, no debe considerarse que su no tratamiento supone que no existan problemas de equidad respecto a las características no consideradas. (INEEd, 2015- 2016, p. 27)

### **4.3 Circular N° 58 De 2014 CEIP**

Se plantea analizar el contenido de la Circular N° 58 de ANEP- CEIP (2014) por el cual se aprueba el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial puesto que es una normativa clave que dispone la inclusión de los niños con discapacidad en la educación común, así también define la visión sobre el rol de la educación especial y especifica los apoyos que se estiman necesarios, así como quienes deben proveerlos.

#### **4.3.1 Sobre Las Funciones De La Educación Especial**

La Circular N°58 del CEIP (hoy DGEIP) fue elaborada por la Inspección de Educación Especial con la participación del Cuerpo Inspectivo, equipo de Directores e inspectores de Montevideo y zona metropolitana, con el “aporte de los Inspectores Regionalizados y posteriormente puesto a consideración de las Inspecciones Departamentales, solicitando su aprobación” no siendo mencionados los directores e inspectores de zona del resto del país, ni docentes de aula del área, por lo que se infiere que no habrían participado directamente en su elaboración. (Circular N°58, 2014, p. 1)

Se menciona que la Circular es una “herramienta imprescindible de las escuelas inclusivas” puesto que será necesario seguir las etapas del proceso para lograr la inclusión en una institución educativa común. Se indica que la circular es concebida como un recurso como lo son las escuelas especiales denominadas como “**centros para la inclusión educativa**” con el propósito de proyectarse a la comunidad para la inclusión social y educativa, de este modo aparece la Educación Común como beneficiosa para la inclusión atendiendo y valorando las posibilidades que la Educación Especial le brinde.

La circular es clara al expresar el rol que deberá cumplir la Educación Especial, en tanto las funciones de la Educación Especial se transmiten a través de verbos que están dirigidos a las competencias del área para el abordaje de la inclusión del alumnado con discapacidad o alta dotación.

Los verbos aparecen en el siguiente orden y están escritos en letra mayúscula con el propósito de remarcar su importancia y aparecen de la siguiente forma:

“Compete a la Educación Especial, brindar **ORIENTACIÓN, APOYO E INTERVENIR** para favorecer, los aprendizajes y la inclusión de los alumnos con discapacidad' problemas para aprender o altas capacidades (...)” (Circular N° 58, p. 2)

Dentro de las funciones de Educación Especial se señalan entonces la de orientar, apoyar e intervenir mediante diversos dispositivos, coordinaciones para la inclusión de niños en Educación Común.

Debe señalarse que no figura en este listado ningún verbo que señale competencias directas en la enseñanza de los estudiantes dentro de la Educación Especial como tampoco del proceso de enseñanza aprendizaje que se realiza por parte de los docentes en las escuelas especiales con el alumnado que allí concurre.

Se propone comprender el significado de los verbos que allí se utilizan porque se entiende tiene una intencionalidad de brindar información para su aplicación.

*Tabla 7*

*Verbos Utilizados En La Circular N°54 Y Su Análisis*

<b>VERBOS</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>Brindar</b> Aparece En Letra Script	Verbo en infinitivo de primera conjugación, significa “ofrecer a alguien algo” (RAE, s/p)
<b>ORIENTACIÓN</b> Aparece En Letra Mayúscula	verbo transitivo que se desglosa en <b>ORIENTAR</b> que significa “encaminar a alguien hacia un sitio o un lugar determinado” en tanto el sufijo <b>CIÓN</b> indica “efecto, hecho o acción”. (Diccionario digital RAE, s/p)
<b>APOYO</b> Aparece En Letra Mayúscula	de apoyar, verbo en tiempo presente del Indicativo cuyo significado es que “sirve de protección, auxilio o favor” (RAE, s/p)
<b>INTERVENIR</b> Aparece en letra mayúscula	Verbo en infinitivo que reseña a “tomar parte en un asunto, interceder o mediar por alguien” (RAE, s/p)
<b>Favorecer</b> Aparece en letra script	Verbo en infinitivo de segunda conjugación que describe “apoyar o amparar a alguien” (RAE, s/p)

**Nota.** Fuente: elaboración propia

### **4.3.2 Sobre La Inclusión De Niños Con Discapacidades En Aulas Comunes**

Se analizan seguidamente una serie de líneas de acción que define la Circular N°58 para orientar la implementación de la inclusión educativa en escuelas comunes y el rol de Educación Especial en este proceso.

Las escuelas especiales como centros para la inclusión educativa. La circular señala que las escuelas especiales son “centros para la inclusión educativa”

En primer lugar, debe considerarse la inclusión del niño en educación común. La circular señala que las escuelas especiales son una modalidad educativa para situaciones en que sea requerido por los niños, por el tiempo que se entienda conveniente y luego de valorarse la inclusión en Educación Común. Expresado del siguiente modo: “El ingreso de un niño o niña a una escuela especial sólo es considerado luego de haberse valorado las posibilidades de inclusión a escuela común o jardín de infantes (...)” (p. 2)

Una modalidad educativa por el tiempo que sea requerido. En tanto la modalidad de inclusión en una Escuela Especial es por definición algo puntual, que puede ser por un tiempo determinado y se entiende el proceso del niño como algo dinámico y debe valorarse la posibilidades y beneficios de incluirse a la Educación Común.

Aparece de este modo en la Circular mencionada “una modalidad educativa por el tiempo en que sea necesario” “carácter dinámico de los procesos de los alumnos, valorando la posibilidad v beneficios de su inclusión a educación común en cualquier etapa del proceso” (p. 3)

Una decisión pedagógica en acuerdo con las familias y las instituciones educativas. Se expresa de este modo el rol que cumple la familia en este proceso de inclusión y se las denomina como co-educadoras y la corresponsabilidad en los derechos de los niños y asimismo responsables de las atenciones externas que requieran: “LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN ES UNA DECISIÓN PEDAGÓGICA que se realiza, en acuerdo con las familias y las instituciones educativas involucradas (...)” (p. 4) (la letra imprenta mayúscula aparece en la Circular)

Estar en un mismo salón no significa estar incluidos en el aprendizaje. Los expertos se han pronunciado al respecto esgrimiendo que estar juntos en las escuelas no implica necesariamente existir como aprendiente. Se expresa la necesidad de los apoyos humanos, materiales, tecnológicos, metodológicos, institucionales y sociales.

### **4.3.3 Sobre El Asistente Personal O Asistente Pedagógico**

Rol del asistente personal o del asistente pedagógico. En este sentido aparece en la Circular el Rol del Asistente Personal o Pedagógico que es aportado por la familia del alumno con la finalidad de apoyar, contener ante situaciones de convivencia, alimentación, higiene, desbordes emocionales, entre otros. Su desempeño está bajo la supervisión del docente.

El asistente pedagógico es aportado por la familia, cabe señalar que aparece una figura que es externa a la Administración Nacional de Educación Pública con funciones pedagógicas por lo que se deduce que el sistema público no se lo puede ofrecer y se requiere que la familia lo provea.

La Circular refiere al desempeño del asistente pedagógico de la siguiente manera:

Es una persona aportada por la familia o entidad responsable del niño o niña. Está bajo supervisión de los docentes responsables del niño se debe coordinar anticipadamente el inicio de sus funciones con las autoridades escolares o quien desempeñe el rol, debe estar debidamente identificado. Todas sus actividades serán indicadas por el docente de aula, más allá de las capacitaciones que ostente. Siempre debe intervenir en situaciones acordadas previamente con él para favorecer el acceso al currículum.  
(Circular N°58, p. 8)

Correspondería al Estado, en este caso a la ANEP brindar y proveer el acompañamiento pedagógico de los procesos educativos de educación primaria en el ámbito de su competencia. En tanto, esta cláusula explicitada en la Circular N°58 dejaría en manos de la familia proporcionar un asistente pedagógico si fuera requerido puesto que su función sería la de colaborar con los procesos pedagógicos brindados en la institución educativa.

La función de la educación pública es ocuparse tanto de la enseñanza como del aprendizaje y está también bajo su órbita la de garantizar la educación a todos los habitantes del país, tal como queda expresado en la organización general de la Educación Pública en el Artículo 63:

A- Desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondientes a su respectivo nivel educativo.

B) Elaborar los planes de estudio y los programas de las asignaturas que ellos incluyan y presentarlos al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para su aprobación.

C) Administrar los servicios y dependencias a su cargo.

D) Supervisar el desarrollo de los planes, programas y cursos.

Tal como lo plantea Mancebo al referirse a la institucionalidad y a factores que producen una “erosión a la institución”, entendiendo a las instituciones como un “conjunto de reglas que apuntan a resolver problemas de coordinación y conflictos distributivos en una sociedad”

(Acuña & Chudnovsky, 2013, p. 49 citado por Fernández & Mancebo, 2015) y que personas que no pertenecen a la administración participen del acto pedagógico que ha estado asignado históricamente al magisterio.

Se requieren Maestros de Apoyo y Maestros itinerantes para acompañar el proceso de inclusión.

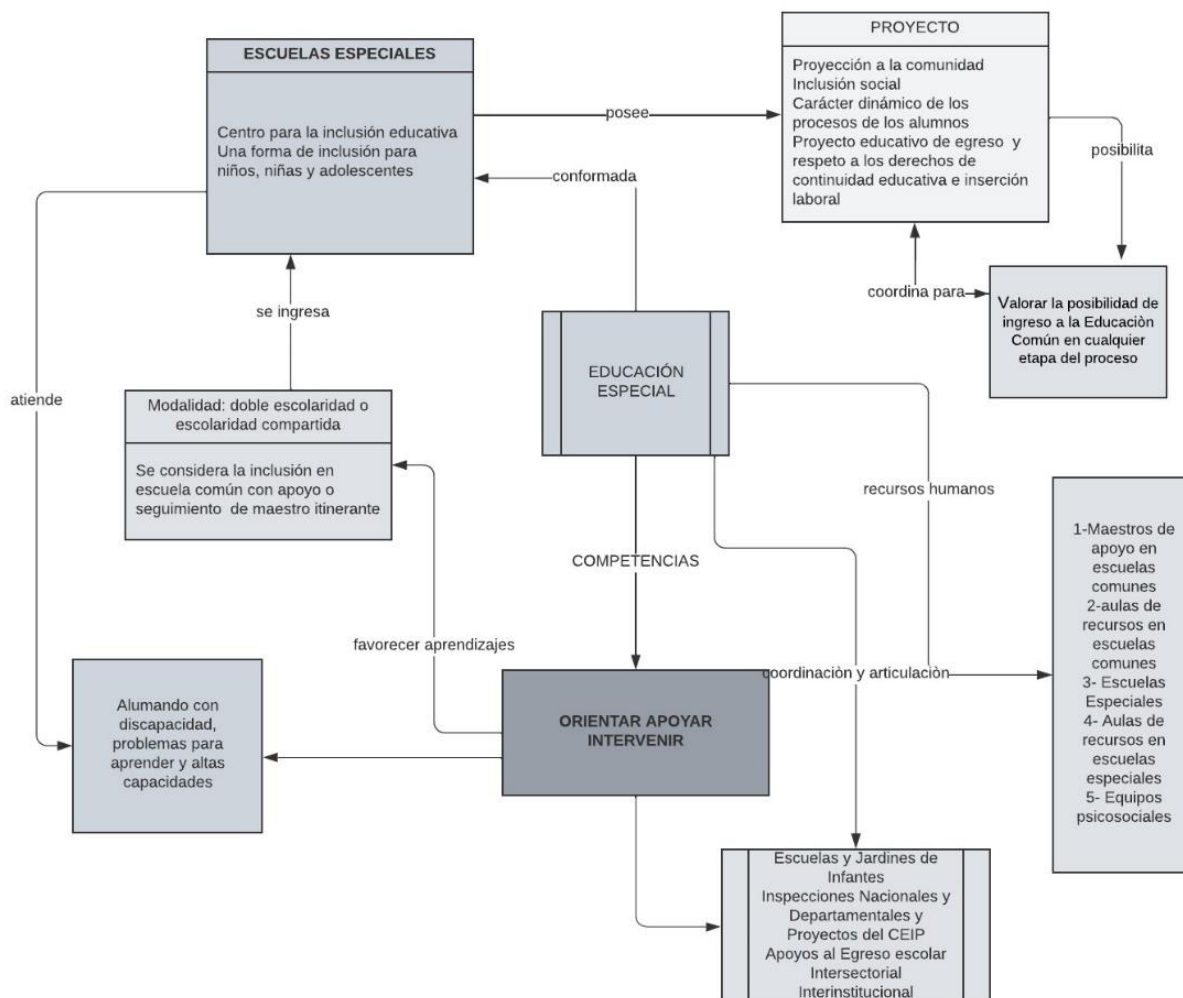
Se señala la existencia de Maestros de Apoyo que tal como lo indica su nombre apoya y atiende el proceso de inclusión, por un lado, apoya al docente de Educación Común, al grupo y a la institución y por otro a la familia; en tanto el Maestro de Apoyo Itinerante es un maestro especializado, apoya a la institución, al docente, al grupo escolar y a la familia en el proceso de inclusión. Ambos cargos dependen de la Inspección Nacional de Educación Especial, en tanto el Maestro de Apoyo radica su cargo en Educación Común, el Maestro de Apoyo Itinerante lo hace en el área de Educación Especial.

Hacia el final del texto de la Circular se menciona los itinerarios educativos, que estos no son todos iguales puesto que la diversidad de alumnado como sus realidades son tan diversas que requieren de un seguimiento personalizado. A esto se le suma la formación de los docentes ya que queda expresado en la Circular que los “apoyos” que necesitan tanto a las familias como los docentes de educación común son vitales para la implementación de lo expuesto en el texto de dicha normativa.

Figura 5

Contenido De La Circular N° 58 Organizado En Una Red Conceptual

Nota. Fuente: elaboración propia



Este tipo de organización de la información permite la visualización de lo medular del texto y sus interconexiones a modo de entretejido.

Se extraen para su realización los conceptos básicos de la Circular N°58 y se les establece vinculaciones que se reflejan en el análisis, teniendo en el centro la Educación Especial con las competencias escritas en mayúsculas (tal cual aparece en dicha circular) las relaciones con las escuelas especiales y las modalidades de inclusión en escuelas comunes.

#### 4.4 Entrevistas A Actores Clave: Decisiones E Implementación De Las Políticas

Se realizan cuatro entrevistas, una a un Profesor Doctor español experto en Políticas educativas comparadas y tres a actores clave de la educación primaria pública del actual

período de gobierno 2020 - 2024 y del precedente 2015 - 2019. Se obtuvo entrevista de un actor de la mayor jerarquía en los cuadros técnicos de primaria, de otro actor de la mayor jerarquía en los cargos del gobierno de la educación primaria y un tercer actor de la mayor jerarquía en los cuadros técnicos de la Educación Especial de DGEIP. Se consideran actores relevantes vinculados a la toma de decisiones y/o implementación de políticas de educación especial y educación inclusiva en el nivel de educación primaria en sus períodos respectivos.

Se nombran a los actores jerárquicos entrevistados con códigos.

Entrevistado experto internacional	EE
Entrevistado actor clave DGEIP 2020 – 2024	AJ1
Entrevistado actor clave CEIP 2015 – 2019	AJ2
Entrevistado actor clave CEIP 2015 – 2019	AJ3

La consulta a los tres actores clave sobre diferentes tópicos a partir de una pauta de entrevista orientada a las preguntas de investigación y objetivos planteados y a su vez se toma la voz del experto para situar al país en la temática de la inclusión en la educación primaria pública para analizar sus discursos y significados, divergencias y convergencias sobre los diferentes asuntos abordados.

Se ha realizado dos entrevistas a profesionales de extensa trayectoria dentro de la Educación Especial y una de ellas con experiencia en un cargo de alta jerarquía dentro del Organismo hasta el año 2020 que fueron utilizadas para testear la pauta elaborada.

Del pre-testeo se pudo ajustar la formulación de preguntas ante la necesidad de especificar las normativas por lo que se decidió realizar una introducción para situar al entrevistado en el momento histórico de la formulación de éstas. Asimismo, se decidió realizar cambio en el orden de las preguntas.

A continuación, se presenta una síntesis de las temáticas abordadas en las entrevistas a altas jerarquías dentro de Educación Especial y de la Inspección Técnica, así como la que se elaboró para el experto internacional, encontrándose las pautas elaboradas para las entrevistas en el Anexo N° 4.

Tabla 8

Pauta de entrevista a experto

<p><b>CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA</b></p> <p>Entrevista a experto</p> <p>Código: EE</p> <p>Fecha de la entrevista: 21/10/2021</p> <p>Duración: 26:07 minutos</p> <p>Modalidad: Realizada por Zoom (Video Communications, 2022)</p> <p>Grabada y desgrabada</p>	<b>TEMÁTICAS DE LA ENTREVISTA</b>
	Trayectoria personal del experto y su relación con la educación en perspectiva comparada
	Evolución comparada de las políticas de la inclusión en Europa.
	De la educación especializada a la inclusión.
	Recomendaciones para legislar en educación.
	Proceso de implementación
	Presupuesto otorgado a la educación especial y a la educación inclusiva
	Declaración De Salamanca Y Marco De Acción para las Necesidades Educativas Especiales Del año 1994.

**Nota.** Fuente: elaboración propia

Tabla 9

*Pauta de entrevista a alta jerarquía de DGEIP*

<p><b>CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA</b></p> <p>Entrevista a alta jerarquía de la actualidad</p> <p>Código: AJ1</p> <p>Fecha de la entrevista: 04/02/2022</p> <p>Duración: 49:57 minutos</p> <p>Modalidad: Realizada por Zoom (Video Communications, 2022)</p> <p>Grabada y desgrabada</p>	<p><b>Temáticas de la entrevista</b></p>
	Trayectoria personal y profesional
	Momentos significativos de la educación especial en primaria pública
	<p>Normativas y su ciclo</p> <p>Obstáculos y logros en la aplicación de la circular</p> <p>Normativas aplicadas en ANEP</p>
	Percepciones de los maestros de educación especial y de educación común, de la comunidad social y educativa

**Nota.** Fuente: elaboración propia

*Tabla 10*

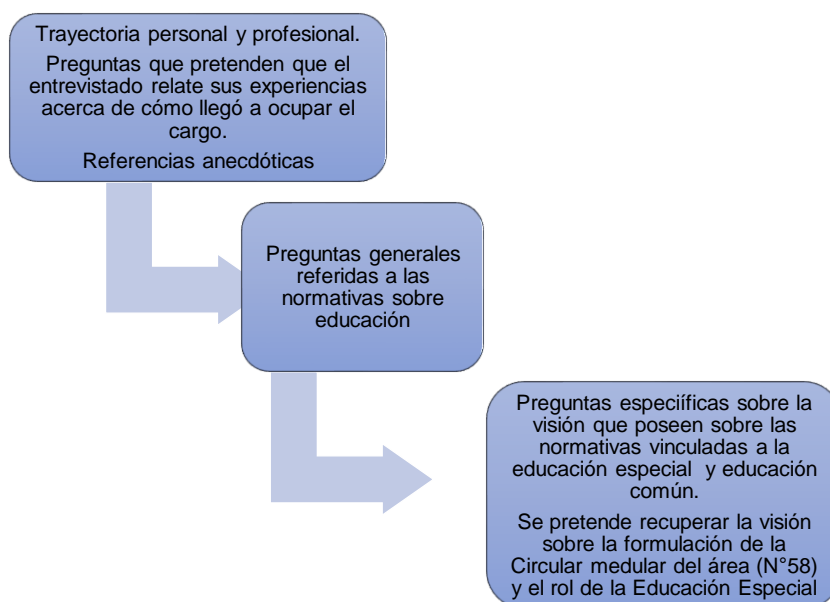
*Pauta de entrevista para altas jerarquías del período 2015-2019*

<p><b>CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA</b></p> <p>Entrevistas a dos altas jerarquías del período anterior</p> <p>Código: AJ2</p> <p>Fecha de la entrevista: 18/02/2022</p> <p>Duración: 59:36 minutos</p> <p>Código: AJ3</p> <p>Fecha de la entrevista: 12/03/2022</p> <p>Duración: 50:48 minutos</p> <p>Modalidad: Realizada por Zoom (Video Communications, 2022)</p> <p>Grabadas y desgrabadas</p>	<p><b>TEMAS</b></p>
	Trayectoria personal y profesional
	Su visión sobre las normativas
	<p>Visión sobre la Circular n°58</p> <p>Visión sobre el protocolo</p>
	Percepción de políticas educativas en el área de educación especial y común

**Nota.** Fuente: elaboración propia

*Figura 6*

## Lineamiento de las entrevistas



**Nota.** Fuente: elaboración personal

En cuanto a los objetivos que se han planteado, uno de ellos fue el de identificar la normativa de educación especial y educación inclusiva, conocer los significados que los actores le adjudican. En virtud de ello se buscó que los entrevistados identificaran las normativas que entienden como vinculantes a la temática. Por consiguiente, se comienza indagando el conocimiento que poseen los entrevistados con relación a las características de la normativa de educación especial y educación común, en lo que respecta a la inclusión en Educación Primaria Pública.

Los tres entrevistados clave que se han desempeñado en altos cargos dentro de la Administración aluden directamente en principio a diferentes normas y leyes.

Con respecto a las leyes, los entrevistados coinciden en señalar una Ley a la que lo que uno de ellos designa como “Ley de inclusión” y el otro entrevistado la denomina “Ley de inclusión de las personas con discapacidad”. Es una Ley de orden general que no refiere específicamente a la educación.

El entrevistado AJ1 entiende que: “(...) yo creo está la Ley de Educación, porque obviamente empiezas por la Ley de educación y también la ley que habla de la inclusión, decir porque es el marco, porque es el paraguas (...)”

En tanto el entrevistado AJ2 dice lo siguiente: “Creo que en general la Ley de Inclusión de las personas con discapacidad, el Código del Niño” y agrega que “Hay compromisos internacionales, acuerdos, una fuerte corriente con la educación inclusiva, como que son

grandes, son normas muy amplias que este, le exigen al sistema educativo un esfuerzo grande en lo que es la implementación”.

Este aspecto señalado por AJ2 es relevante puesto que explica la existencia de compromisos y acuerdos internacionales a cumplir y lo relaciona con la agenda internacional y nos sólo lo local.

Por consiguiente, los entrevistados AJ1 y AJ2 mencionan la “Ley que habla de la Inclusión” o la “Ley de inclusión de las personas con discapacidad” en ambos casos se interpreta que refieren a la Ley N° 18.651 Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad del año 2010.

El entrevistado AJ1 alude además a la Ley de Educación que es la Ley N° 18.437 del año 2008, en tanto el entrevistado AJ2 refiere al Código del Niño del año 1934 que en la actualidad se denomina Código de la Niñez y la Adolescencia N° 17.823 promulgada en el año 2004.

El entrevistado AJ1 expresa que tanto la Ley de Educación como la Ley N° 18.651 (inclusión) entiende que “son el marco, porque es el paraguas”. Se interpreta que la metáfora del paraguas alude a la necesidad de dar a aquellos que lo necesiten las posibilidades de, por medio de la educación, acceder a lo que expresan las leyes, que en este caso sería el de proteger a las personas con discapacidad. La norma se institucionaliza y tiene que ser el “paraguas” para “meterse todos debajo de él” aunque también se requiere de la norma para proteger al que queda a la intemperie. En tanto concibe que se necesita de la norma para que zanje las situaciones que se plantean en las escuelas y se pregunta:

“¿por qué una norma de Educación Especial? primero, “porque hay un movimiento y hay un este... un movimiento interno dentro del área, sí, y ese movimiento interno tuvo tanta fuerza que le dio para romper la cáscara y salir hacia afuera y cuando sale hacia afuera, cuando sale hacia afuera, necesita la norma, porque si a una persona no la convences desde el punto humano, desde el punto de vista empático, por lo pronto, pero mirá que está la norma que dice esto”. (AJ1)

Explica también la situación de la Educación Especial en un contexto inclusivo y entiende que ese movimiento rompe con lo existente y utiliza la imagen “tuvo tanta fuerza que le dio para romper la cáscara y salir hacia afuera”, es decir que ese proceso tuvo un desarrollo completo para asomarse al exterior, a su vez esa acción estaba asegurada por la norma que colabora con ese movimiento y adjudica a la persona la responsabilidad de que se acate esa norma.

Dos de los tres entrevistados refieren a normas generales, pero no especifican ningún aspecto en particular ni de la Ley de Educación, ni de la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad como tampoco del Código de la Niñez y de la Adolescencia.

Es entonces que la normativa que nos convoca, la Circular N°58, es conocida por los tres entrevistados, uno de ellos lo analiza con profundidad e incluso cita párrafos de ésta, se focaliza en la inclusión y sobre el apoyo a las escuelas comunes.

Aporta esto al respecto AJ3:

“(…) yo venía hablando mucho del tema de que teníamos que encarar la inclusión de otra manera y entonces ahí surgió el hacer la Circular 58. ¿Qué viste que comienza?... está recuadrado... Diciendo en un recuadro: las escuelas especiales son centros de inclusión educativa para aquellos chicos que no...” donde se interrumpe para explicar acerca de la concepción y visión de la Educación Especial. (AJ3)

Continúa diciendo:

“la idea desde ese comienzo era que las escuelas especiales se fortalecieran técnicamente y oficiarán como reales centros de recursos de apoyo y que tuvieran a contra horario, todo lo que dice la circular 58”. (AJ3)

Hace referencia a los inicios de la implementación de la Circular que se pretendía que las escuelas especiales se constituyeran en apoyo a la Educación Común y así fortalecer la inclusión, el entrevistado tiene una visión instrumental puesto que habla de la implementación.

Por otro lado, AJ1 después de mencionar leyes generales menciona:

“Después nosotros a nivel de primaria tenemos la Circular 58, creo que es, porque la escucho hablar mucho a ( nombra a una jerarquía técnica de Educación Especial) porque indudablemente que el convencimiento de las personas tiene que ir de la mano con una normativa que vaya encuadrando, que vaya limitando y que ponga sobre el tapete la norma, bueno, surge de la necesidad, del análisis de la concepción que se tenga de la temática”.

Explica la función que cumple la norma: el encuadre, que limite y ponga sobre el tapete y posteriormente poner en discusión. Es así como la norma surge de la necesidad de analizar la concepción. No señala que la norma surge para introducir un cambio importante en la organización sino en el convencimiento de las personas, en el cambio de las concepciones.

Por su parte el entrevistado AJ2 enmarca la norma del país adjudicando compromisos internacionales que son lineamientos que el país sigue e indica que “hay una fuerte corriente en relación con la educación inclusiva, normas legales del país, movimientos importantes de familias, de padres, ¿verdad?”

Desde lo local explicita el fuerte liderazgo de jerarquías técnicas del área:

“Un equipo de inspectores donde aparece ahí (menciona a la máxima autoridad técnica de la Inspección de Educación Especial del período) tuvo un rol importante, fuerte liderazgo, que primero como inspectora de zona, después como Inspectora Nacional fue impulsando una reglamentación que regulara los criterios para la integración, para la inclusión de los niños”. (AJ2)

Si bien AJ2 no especifica claramente a la normativa en cuestión, se puede inferir varios aspectos: por un lado, lo relevante de figuras dentro de la educación que son promotores de cambio por medio de la ejecución de reglamentaciones impulsadas desde la Inspección, es decir ponen en agenda operativa la temática y la materializan.

El entrevistado AJ2 menciona a los acuerdos internacionales firmados y el Uruguay se suscribe por lo que es el norte para seguir, en tanto, la agenda operativa es como hacen operativos esos acuerdos o cómo se implementan.

Por otro, le asigna relevancia al accionar de las familias, de determinado movimiento social que luchan por los derechos de las personas con discapacidad.

En lo que concierne al Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos aprobado en marzo de 2017 no fue mencionado por ninguno de los entrevistados de manera espontánea por lo que se les realiza la pregunta. AJ1 entiende que es de suma importancia porque tanto a nivel de Educación Media como a Nivel Terciario (Universidad) existen diversidad de actores que es muy complejo la coordinación, aunque precisa que en Educación Primaria tiene un camino andado puesto que es quien recibe primero al alumnado con discapacidad.

“yo creo que es sumamente necesario este protocolo, porque secundaria, la estructura de media ya está la diversidad con cantidad de actores, hace que yo siempre, yo siempre digo, es como muchos actores, pero ¿qué pasa? sí, si los actores no nos ensamblamos, no nos sentamos en esta cuestión de pensarnos juntos para poder concretar y cristalizar los derechos del estudiante, (...) Nos quedan huecos y entre esos huecos se nos se nos escapan y perdemos a esos niños. En Secundaria estoy segura de que pasa eso porque en secundaria son demasiados actores y al no haber una red de contención, pero prácticamente que no deje que no deje ningún orificio, este... por esos orificios, se nos pierden y ni hablar en educación terciaria.” (AJ1)

Se entiende de este modo que el entrevistado percibe a la Educación Media y Superior como a un conjunto de instituciones que no logran retener a todos los alumnos por no existir una contención que atienda las diversas situaciones y de este modo “se pierden” y por lo tanto es difícil recuperarlos.

En tanto el entrevistado AJ2 entiende que tanto la Circular N°58 y el Protocolo que venimos analizando, están en sintonía puesto que las autoridades técnicas eran las mismas y lo explicitado en el texto está en concordancia.

“A mí me parece que están muy alineados; que, además, eran las mismas autoridades técnicas no políticas de primaria las que alentaron y creo que tuvieron mucha responsabilidad en el texto del Protocolo. Creo que tiene la virtud de tener una mirada que genera expectativas de continuidad en las políticas de inclusión que obliga entre

comillas a la educación media a acompañar esos esfuerzos. La educación media tenía experiencias puntuales y espasmódicas de inclusión”. (AJ2)

Los dos entrevistados coinciden que Educación Primaria está más avanzada en lo que respecta a la inclusión del alumnado y que la educación media tiene algunas experiencias de inclusión que no han logrado sistematizar y que son un deber en lo que son las políticas de inclusión puesto que se requiere continuidad.

AJ3 no aborda el tema, su discurso se circunscribe en la órbita de la Educación Especial que es donde tiene una extensa experiencia e injerencia.

En cuanto a la normativa el experto internacional explica que en España se puso en vigencia una nueva ley (diciembre 2020) que profundiza aspectos sobre educación inclusiva. No se explicita en ella que los centros de educación especial desaparezcan, pero aprobaron medidas de presupuestación y asignación de alumnos a estos centros que dificultan el funcionamiento de los centros de educación especial, sino que promueve la inclusión del alumnado en centros comunes.

“(…) una de las medidas que tenían era, precisamente, la de profundizar en los principios de la educación inclusiva, pero ha llevado unas críticas muy fuertes en relación con la existencia de los centros de educación especial en España en la ley educativa actual. (...) no obliga a que los centros de educación especial desaparezcan, pero claramente tiene ciertas medidas vinculadas con la presupuestación de sus centros educativos, con la asignación de alumnos a sus centros educativos que dificultan, o sea, desde luego no, no, no promueven los centros de educación especial la ley, sino que lo que promueve es la inclusión de esos alumnos en los centros ordinarios”. (EE)

La visión de los tomadores de decisión que inspiró la normativa implementada en inclusión educativa y el rol de la Educación Especial en Educación Primaria

Uno de los entrevistados percibe a la Educación Especial asociada a la discapacidad y a la atención educativa en las escuelas especiales como espacios cerrados para el resto de la sociedad y la inclusión es “salir” pero al hacerlo se encuentra con un afuera que hace sufrir y tiene necesidades y realiza demandas. El “afuera” la sociedad, las familias que reclaman la inclusión en la Educación Común.

“Educación Especial estaba como demasiado, como cerrada, endogámica, y es cuando se empieza a hablar de inclusión, cuando empieza a abrir ¿verdad? que se empieza a abrir, si no, no los queremos a los nenes encerrados en Educación Especial los queremos incluidos allá en Educación Común”. (AJ1)

Es en este sentido que, “se empieza a hablar de inclusión” como contrapartida a lo que la Educación Especial tenía para ofrecer, se podría inferir que se comienza a referirse a la inclusión por parte de organismos internacionales con la producción de normativas para que los países adopten. Más adelante agrega que: “primero un movimiento interno en el área y porque ese convencimiento no alcanza, que queda encerrado, sino que tenía que salir y después obviamente la demanda del afuera, las necesidades del afuera, los sufrimientos del afuera”. (AJ1)

Otro entrevistado presenta un discurso similar, aunque en él refleja su participación en la implementación de Proyectos inclusivos. Por un lado, alude que en conversación con representantes de UNICEF y del Consejo le plantean lo siguiente:

(...) -nosotros, desde UNICEF queremos dejar armado un apoyo a la discapacidad, a la inclusión de la discapacidad(...) “Entonces ellos (por UNICEF) ofrecieron que también financiara el Instituto Interamericano de Desarrollo Inclusivo, iiDi, para que apoyara el trabajo, sobre todo con las comunidades y familias. Y trabajara con la familia porque lo que entendíamos en ese tiempo que tuvimos de reuniones y por lo que ya veníamos trabajando que, si las familias no apoyaban, no era una tarea que las escuelas hicieran solas. Este... porque la segregación se proyectaba al afuera, ¿no? Entonces, este, y porque además teníamos que impactar en los niños comunes (...) Entonces dijimos, tiene que haber un dispositivo de trabajo, con asambleas, con los chiquilines y ahí armamos el proyecto Mandela (AJ3)

Se refiere al Proyecto Red de Escuelas Mandela que fuera implementado a partir del año 2014 en conjunto con CEIP, UNICEF y el Instituto de Discapacidad e Inclusión (iiDi) con el propósito de apoyar la inclusión de la discapacidad, el trabajo con las familias y las comunidades porque, tal como lo expresa “no era una tarea que las escuelas hicieran solas” y agrega que “la segregación se proyectaba afuera” entendiendo que los espacios segregadores y que apartan son las escuelas especiales y por consiguiente se necesita del apoyo de la sociedad para que incorpore esa mirada inclusiva y “teníamos que impactar en los niños comunes” es decir, en el alumnado de escuelas comunes para que acepten al alumnado con discapacidad y no los excluyan.

Menciona que para implementar este Proyecto se utilizan recursos de UNICEF por lo que no estaba previsto en el presupuesto para el período en que fuera aprobado esta circular (2014)

El entrevistado AJ2, con una mirada en retrospectiva describe la situación de Uruguay en comparación con otros países, aunque no los especifica. Esgrime que en Uruguay no se establece una “norma genérica” es decir una Ley que abarque a las personas con discapacidad e instituciones educativas y a su vez al resto de las personas. Como contrapartida señala que existen otros países que poseen normativas “exigentes” que dejan “por fuera alumnos” que son aquellos que tienen discapacidad, y que las clínicas y la “institucionalización en la salud” sustituyen las escuelas especiales. En esta línea reivindica a la Educación Especial como un

espacio educativo e indica que es una mejor respuesta que la asistencia a clínicas y denomina a la escuela como “espacio sanador” aludiendo a un modelo no médico en donde las escuelas son espacios donde los alumnos son sujetos de derechos en el paradigma inclusivo. Enumera todas las posibilidades y recorridos que puede realizar un alumno tanto en la escuela especial como en escuela común a la que denomina regular, es el recorrido que está plasmado en la Circular N° 58 desde la doble escolaridad -escuela común y especial- la escuela especial como una modalidad de pasantía para posteriormente egresar a Educación Media. Conoce de cerca la manera en que funciona la Educación Especial y sus diversos formatos. Por consiguiente, expresa que de Educación Especial no se puede prescindir y por otro se realiza la inclusión dentro de lo posible, es decir, se podrá realizar o no. Queda expresado en lo que aporta a continuación:

“Yo creo que se aspiraba a tener tanta Educación Especial en aulas o en espacios diferenciados como fuera imprescindible y tanta educación inclusiva en aulas comunes como fuera posible y acá si me parece que es muy importante esto que estábamos diciendo de que el Uruguay no establece una norma genérica donde se incluyan más allá de las condiciones particulares de la persona con discapacidad o del centro educativo. Hay otros países que tienen normativas más exigentes pero que dejan alumnos por el camino, alumnos quedan por el camino, y bueno, aquellos niños que efectivamente van a un aula común. Los países donde el espacio de las clínicas y de la institucionalización en la salud ocupa mucho espacio y nosotros seguimos pensando que el espacio escolar es un espacio sanador y que una escuela especial es mucho más, es una mejor respuesta que una clínica. Y que, al recorrido entre la escuela regular, la escuela regular con apoyo, la clase diferencial en la escuela regular, la escuela especial como centro de recursos, la escuela especial y la doble matrícula y la escuela especial como un espacio de pasantía con la expectativa de un egreso hacia un espacio más regular”. (AJ2)

Realiza una diferenciación entre lo que se aspiraba en los inicios y que era “imprescindible” la existencia de las escuelas especiales o aulas, que denomina “espacios diferenciados” para atender al alumnado con discapacidad. En tanto, la implementación de educación inclusiva en Educación Común se realizará “como fuera posible”.

Hacia el final de lo expresado señala que “con la expectativa de un egreso a un espacio más regular” indicando que hay puesta esperanza en que se logre la inclusión en centros comunes.

El aporte de AJ3 colabora en la comprensión de lo planteado por AJ2 en cuanto a la situación de otros países en torno a la inclusión y a la Educación Especial y relata lo siguiente:

“Porque la reforma de España fue como que integraron a todos y fue un fracaso. En Italia integraron a todos, pero como es un país con más poder adquisitivo, en realidad crearon equipos para todas las escuelas. Entonces, cómo hacer mini escuelas especiales en todas las escuelas. (...) Yo conozco la experiencia por dentro, es como

que en Italia lo que pasa es que, igual están segregados dentro de la institución porque no, no, no han logrado eso que queríamos nosotros, que era al revés que los niños de Educación Común se educaran desde una perspectiva de reconocer las diferencias, apoyar y ayudar las diferencias. Que sea parte de una cuestión educativa, de que hay un chico que es un niño como yo y al que tengo que ayudar más, y todos tenemos que ayudar. Bueno, entonces esa era nuestra perspectiva. Nuestra perspectiva es que tiene un fuerte impacto educativo en la situación de los chicos. Y que, además, no es el maestro, solo el que tiene que incluir, es toda la Comunidad, incluyendo la familia".

(AJ3)

La situación de dos países de Europa, Italia y España que implementaron la inclusión, en el primer caso con equipos en todas las escuelas, pero entiende que de igual manera existe la exclusión porque funcionan simultáneamente escuelas especiales con comunes, pero las denomina "mini escuelas especiales" con menor alumnado, puesto que la mayoría se encuentra en las escuelas comunes integrados.

Entiende que en España el modelo integracionista fracasó. Es importante lo que menciona acerca de la importancia de asignación de presupuesto para la implementación de las reformas en educación. Explica que la experiencia que se pretendía implementar en Uruguay, que se proyecta de la normativa, es que la Educación Común se transformara y recibiera al alumnado con discapacidad y esto implica aceptar y ayudar al otro. En este sentido es que se refiere a lograr vínculos en clave de derechos con un espíritu colaborativo entre personas que son diversas y que se le confiera un aspecto formativo, en sus palabras "que sea parte de una cuestión educativa." En ese contexto inclusivo se encuentran los alumnos, los docentes, la familia y la sociedad en su conjunto y remarca que no es solamente el docente el que incluye puesto que se enmarca en el modelo social de la discapacidad.

En lo que respecta a su posición sobre la existencia de la Educación Especial como área dentro de la educación primaria reconoce que:

"Yo no soy de los que están a favor de cerrar la educación especial. Yo creo que ubicar la educación y la escuela Especial o Liceo como un centro de recursos, un lugar de referencia profesional, de formación de los docentes, de articulación de políticas, de formación, de apoyo de recursos donde las ayudas técnicas también tengan una interlocución con los profesionales, las van a aplicar. Creo que es eso lo realista, creo que es absolutamente impensable un escenario donde los... toda discapacidad tenga la posibilidad de estar funcionando en un espacio regular con resultados favorables. La inclusión no es estar uno al lado del otro sin aprendizajes. Uno aprende y el otro está segregado en los procesos que hacen a ese espacio. Entonces, yo sigo pensando que la educación especial tiene un sentido. Y que la inclusión de los alumnos a veces se da en espacios específicos y especializados. El que tiene dudas es bueno que vaya a ver el centro para para muchachos con multi discapacidad que fue la última propuesta de centro educativo que hizo la administración anterior que organizó la administración y que permitió que jóvenes o niños que permanecían en la casa prácticamente

sin escolaridad, tuviesen un espacio de escolarización. La exclusión inadmisibles es estar fuera de la escuela, la primera inclusión es la escolarización ¿Con qué modalidad? ¿Con qué tipo de escuela? Bueno, todo eso se discute, pero dentro de la escuela y dentro de la escuela pública a cargo de profesionales.”

El experto (EE) señala lo que sucede actualmente en España a partir de la promulgación de la Ley de diciembre de 2020 y que “contempla el trasvase de los centros de educación especial a los centros ordinarios, a nivel de personal, de presupuestos, de materiales, etc.”.

“Y eso ha supuesto mucho debate público con respecto al enfoque de la educación inclusiva de los centros de educación especial. ¿Si realmente todos los alumnos pueden ser incluidos adecuadamente en los colegios? Entonces todo el debate ¿no? con respecto a bueno, sí pues, la educación inclusiva sí, pero siempre y cuando haya, o sea, el problema es de recursos, ¿no? Entonces, bueno, en principio la ley sí que contempla y trae el trasvase de los centros de educación especial a los centros ordinarios, a nivel de personal a nivel de presupuestos, a nivel de materiales, etcétera”.

Se rescata de sus aportes los debates que se han generado en torno a la inclusión de todos los alumnos, se pregunta si todos pueden ser incluidos adecuadamente y es así como los centros de educación especial y los usuarios ofrecen resistencia, es decir la resistencia por parte de las familias y de los centros de educación especial a ser atendidos en centros ordinarios. Explica que “el problema no es solo eso, yo creo que también está que los centros ordinarios no se ven con capacidad para incluirlos, sino que los propios usuarios de la educación especial consideran que están mejor siendo de educación especial.” (EE)

Como contrapartida el Ministerio propone un modelo inclusivo: la educación especial integrado a la educación común. Es a esto último que el entrevistado AJ3 señalara que se formaron “mini escuelas especiales” con menor alumnado, puesto que la mayoría se encuentra en las escuelas comunes integrados.

El experto menciona el rol de las escuelas especiales de la siguiente manera: “Que los centros de educación especial terminen siendo centros de referencia para hoy el asesoramiento a la educación ordinal” (EE) y está en consonancia con lo expuesto en la Circular N°58 aunque allí se les denomine “centros de recursos” y es a partir del Comunicado N°1 del presente año (marzo de 2022) de la Inspección Nacional de Educación Especial, que se las denomina “Centros de Referencia para la inclusión Educativa” tal cual lo expresa el experto español (EE).

La concepción que se infiere de la normativa aplicada en la inclusión educativa

En este aspecto los tres entrevistados (altas jerarquías) aluden a los discursos referidos a la inclusión y al impacto positivo que ha tenido la Red de escuelas Mandela en Uruguay.

Para AJ1 la Red Mandela ha permitido a los centros educativos una mayor apertura a la atención de alumnos con discapacidad que aquellos que no lo han hecho.

“(…) más allá de que en el discurso (sobre la inclusión) está en los techos, nosotros tenemos muchas veces que recibir la información de escuelas que a un niño Down le dicen que no, porque si no va con una asistente no lo acepta. ¿Verdad? O a un niño con cierta discapacidad, o sea, que no está laudado para nada, que sí sería, sería un error, una mentira decir. -Ah, no, eso era antes y ahora no. -No, sigue siendo, sigue siendo. Hay escuelas donde hay directores y colectivos que han transitado procesos más abiertos o procesos más este, digamos, más profundos y que son más abiertos, entre ellos aquellas escuelas que han transitado por las redes Mandela, este, que están más abiertos, a decir sí a la incorporación de niños con discapacidad. Pero hay otros, todavía que están muy lejos de asumir.” (AJ1)

Se resaltan varios elementos de su alocución: “el discurso está en los techos” es decir que entiende que no existe una correlación entre el discurso sobre la inclusión desde lo teórico y lo que se concretan en la realidad, lo factual y por lo tanto merece que se debata puesto que refiere a que “no está laudado”.

Menciona al respecto, que como autoridad de DGEIP, reciben información de que a niños con discapacidad no los aceptan en escuelas comunes si no concurre con un asistente por lo que se deduce que no es un requisito para ingresar a la Educación Común y de esta forma sustenta lo mencionado en el párrafo anterior acerca de que se contraponen los hechos de los discursos. La Circular N°58 menciona que el asistente pedagógico o acompañante lo proporciona la familia del estudiante. Otro elemento es que, a su entender, existen escuelas que atravesaron por experiencia inclusivas, como la Red Mandela y eso les ha permitido la inclusión de alumnos con discapacidad.

El entrevistado AJ2 apunta sobre las escuelas Mandela, pero le suma algunos aspectos de su funcionamiento.

“(…) la construcción más interesante en todo, este... en los últimos años, creo que las escuelas Mandela tenían ese efecto mostrativo y mostrando que se puede en los congresos de niños y niñas en el marco de las políticas de inclusión eran también un gran escenario al que se acercaban maestros y familias interesadas. Que algunas escuelas avanzaron mucho. Yo estoy pensando en algunas escuelas de Rivera, por ejemplo. Decimos que, desde aquella cuestión, básicamente preceptiva, es la norma, la ley, a esta cuestión de práctica educativa que es la vocación de inclusión El proceso pasó por la sensibilización, la formación permanente, los apoyos, los recursos y un equipo de maestros o un colectivo de maestros uruguayos me parece que son un orgullo”. (AJ2)

Las Escuelas de la Red, parte de las políticas de inclusión llevadas a cabo en el Uruguay, comprendido desde la norma que es lo “preceptivo” a la puesta en acto, en el aludido proyecto.

Describe un proceso en la construcción de la inclusión y enumera los elementos constitutivos; comienza utilizando la palabra “sensibilizar”, que se entiende es subjetivo y requiere de la voluntad del otro, en otro orden menciona la formación permanente, apoyos, recursos y el colectivo docente que a su entender son “un orgullo”, dice se llevaron a cabo para la implementación.

El entrevistado AJ3 también hace referencia a la implementación del proyecto inclusivo Mandela y de las diferencias que encontró dentro de Uruguay para lograrlo

“(…) tiene que haber un dispositivo de trabajo, con asambleas, con los chiquilines y ahí armamos el proyecto Mandela. Que dio más resultado en el interior que en Montevideo porque, además, Montevideo es más duro. Pero es más duro también porque la condición de los chicos, la condición de todas las peripecias que los padres pasan con respecto a los chicos. El interior es más amigable, es más comunidad, está todavía más armado como comunidad. En Montevideo es más difícil, hay más soledad, hay más pobreza correlacionada, a veces con la discapacidad, este hay más...más deterioro de algunos chicos también desde la salud, todos los itinerarios que recorren los padres, las soledades de las madres. Las madres están más solas.” (AJ3)

Introduce una valoración en cuanto a los resultados de la implementación del proyecto aludiendo que dio más resultados en el interior que en Montevideo y las razones las adjudica a que el interior funciona como una comunidad que brinda más contención a los integrantes, en tanto en la capital del país hay soledad sobre todo de las madres, pobreza y deterioro sanitario asociada a la discapacidad.

El entrevistado AJ2 recupera la noción de inclusión de hecho y que depende de las acciones de los actores involucrados en el acto educativo:

“En la escuela rural el gurí, que tiene dificultad de aprendizaje, comparte con los gurises, con el resto de los chiquilines, ese maestro único que junto con la cocinera son los adultos que representan el Estado en ese pago aislado. Estamos hablando de que hay 1000 escuelas rurales y de repente de 6 o 7 chiquilines está el gurí que es sordomudo, el chiquilín que tiene enormes dificultades, síndrome de Down, con problemas motrices, etcétera. Bueno, ese es ese más que un arreglo, es la inclusión de hecho”

Por último, el aporte de lo expresado por AJ3 que reúne lo que ha ocurrido tanto a nivel nacional, con la implementación de la Circular N°58 en cuanto a la inclusión y a la formación docente, por otro lado, a la normativa internacional que en este caso agrega un elemento que no ha sido expuesto por los otros jerarcas.

“(…) los maestros tendemos a identificarnos con el niño y nos enojamos con los maestros de común y decimos va a estar mejor en especial y no sabemos si los llevamos a especial. Por eso ahí en la Circular 58 decimos que hay que intentar

primero otra forma como la escolaridad compartida, pero sobre todo hay que trabajar con la mentalidad de Común. Acá el gran problema es que la formación básica, no hay una formación, el maestro joven que se forma, llega a la escuela y piensa que va a tener niños modelos, todos iguales, que no va a tener ningún niño con discapacidad. Bueno, entonces, en el medio. ¿Viste que hay normativa internacional? Está la Convención que nuestro país ha firmado que cada cuatro años tiene que dar cuenta, dar informe, en mi gestión el último fue el del 2016, pero es cada cuatro años de cómo se avanza en educación inclusiva.”

Se indica que es el docente de educación especial el que ofrece resistencia a la inclusión en educación común que se infiere es por desconocimiento del docente y esgrime “hay que trabajar con mentalidad de común” se supone en cuanto al abordaje de lo pedagógico puesto que seguidamente explica que en formación docente hay un debe en cuanto al abordaje de la discapacidad y encuentra dificultad para el trabajo con la diversidad.

A nivel internacional Uruguay se ha suscrito a tratados sobre la temática y el último al que se accede es del año 2016 que fuera realizado en la gestión de la entrevistada.

En cuanto a la concepción de la inclusión que surge de la normativa, el experto (EE) lo vincula con políticas internacionales armonizadas con relación a la educación especial y a la educación inclusiva, la presencia alineada con el index for Inclusion implica no solo estar en el mismo sitio, sino “estar bien” en lo psicológico, emocional y también en el aprendizaje.

“Pero yo más que destacar la importancia del análisis de políticas en distintos países, destacaría la importancia que tienen las agendas globales a nivel internacional sobre los distintos temas en el ámbito de la educación especial y la educación inclusiva. Lo vería también claramente”.

(...) “Pongo el ejemplo, quizá el más paradigmático actual que es el de los ODS. Los Objetivos de Desarrollo sostenible propuestos por Naciones Unidas nos proponen en su cuarto objetivo que sea pues una educación de calidad e inclusiva, ¿no? Y entonces eso que tiene una definición concreta, o sea, qué es lo que se va a entender por educación inclusiva, que tiene que ver en primer lugar con la presencia muy alineado por otro lado, teóricamente con el Index for inclusión”. (EE)

Los países se comprometen con esos principios, los suscriben como acuerdos y a pesar de que pueden existir modelos diferenciados, existe cada vez mayor “armonización u homogenización”. Menciona al Objetivo Desarrollo Sostenible No 4. Declaración de Incheon

“A nivel mundial yo creo que actualmente todo lo relativo con el objetivo de desarrollo sostenible número cuatro pues condiciona muchísimo ¿no? El texto de la declaración de Incheon, pues ahí marca unos antecedentes. Es verdad que son principios un tanto

generales, pero bueno, están allí y son los que suscriben los países y de alguna manera se adhieren a ellos". (EE)

Las percepciones de los actores sobre el proceso de implementación de las políticas de Educación Especial e inclusión educativa llevado a cabo en los últimos años y la valoración sobre lo actuado se desarrollan a continuación:

En los discursos de los entrevistados se evidencian avances acerca de la inclusión en el ámbito educativo, aunque entienden han quedado muchas cosas por hacer que pueden ser atribuibles a diversos factores.

Por un lado, AJ2 entiende que hay mayor receptividad hacia el tema, aunque a su entender existen resistencias,

“persisten resistencias no siempre explícitas, pero que persisten resistencias. Y que después hay como arreglos institucionales que son relativamente particulares, es decir, en un rumbo favorable donde hay muchas de las cosas que ya dijimos, el Protocolo, las normas, las experiencias, las escuelas Mandela, la formación, la mayor sensibilidad (...)” (AJ2)

En este mismo sentido, AJ1 también explicita que existen resistencias que las atribuye a los adultos, esa resistencia la ubica fuera de la ANEP y de los lineamientos políticos, pero no aclara quiénes serían esos adultos. Menciona que la resistencia no es por mala intención de los adultos sino por mecanismos de defensa de ir hacia lo desconocido y lo desconocido sería la implementación de la norma ante las necesidades que se presentan en el afuera.

Más adelante resalta la responsabilidad de los docentes y de las instituciones y lo hace de la siguiente manera:

“los docentes tienden a decir: -bueno, ¿y si no puede? - ¿Cómo no va a poder?

- ¿Nosotros no tenemos la responsabilidad de que sí pueda?

-Sí. Entonces es, creo que el que el protocolo es sumamente necesario para decir acá hasta acá la autonomía del docente, decir sí o no, hasta acá la autonomía de la institución a decir sí o no. La institución no va a ser la que decida no, no, no, no tiene la omnipotencia ni la omnipresencia para decir, tú puedes, tú no puedes, ¿no? La institución tiene que asumir que todos puedan.” (AJ1)

Entiende que las normas otorgan el apoyo al discapacitado para que sus derechos se reflejen en la realidad, aunque sea necesario actuar y acudir a estas normativas para que se haga realidad la inclusión.

En tanto los entrevistados AJ1 y AJ3 entienden que en el ámbito docente y en las instituciones estarían las dificultades en el proceso de implementación.

AJ3 reflexiona y piensa que la inclusión requiere de la formación docente para que pueda funcionar y es indispensable otorgar presupuesto y entiende no era tan fácil de conseguir:

“La idea también era avanzar más porque hicimos, hicimos con el Consejo un convenio con INEFOP, porque dio parte de dinero para los talleres, porque todo esto es a contrapelo de la de lo que piensa la mayoría. ¿Viste? entonces defender para (menciona el nombre de un consejero de la Administración) presupuesto, con esto costaba un Perú.” (AJ3)

En este sentido el experto responde cuando se lo consulta acerca del tipo de formación docente se imparte en su país e indica que:

“No muy especializada, en general, los profesores, en general, sí que en todas las titulaciones universitarias algo de educación inclusiva dan, pero desde un punto de vista muy teórico y muy poco entonces. Yo soy maestro de educación especial y aun así las primeras veces que te tienes que enfrentar estás muy inseguro, entonces profesores que ni siquiera tienen una formación especializada. Simplemente pensar que pueden tener en su clase 5, 6, 8 alumnos con una diversidad muy amplia, pues les aterra, porque piensan que no van a controlar la situación y que no están formados para poder contestar a esa complejidad ¿No? Entonces la parte de formación del profesorado yo creo que ahí también es una cuestión fundamental, la verdad”. (EE)

Implementación que no se ha concretado ¿Especial o especializada?

El entrevistado AJ3 tenía grandes expectativas acerca de la nominación de la Educación Especial que conllevaba una concepción de lo que se esperaba del área.

“(…) porque nosotros queríamos cambiar el nombre de la educación especial a educación especializada. Queremos llamar la educación especializada, pero yo digo no, pero, pero cuando reflexionamos esto decíamos, pero no. No podemos por educación especializada, porque no es verdad, tenemos que avanzar”.

Avanzar en formación para que exista educación especializada tal como se infiere de lo que menciona AJ3 que en el año 2013 se formó en el IPES en discapacidad intelectual pero no fue suficiente por lo que se continuó con formación en autismo y dificultades socioemocionales.

Expresa que: “Hicimos una cohorte de 300 cupos y dijimos -vamos a poner una condición, que haya al menos 2 por departamento, cosa de que el inspector departamental de los Departamentos del Interior, de Montevideo un poco más. Tienen que haber formas, formarse y se formaron más por departamento para que el inspector departamental diga, bueno, -tengo tal problema en la escuela especial hay gente formada para trabajaren la inclusión de estos chicos

porque muchas veces estos chicos van a la escuela especial y en el interior van todos a la escuela especial que hay. No hay todas las sub-áreas.” (AJ3)

Queda explicitado que la formación llegó a pocos docentes para tratar de abarcar todo el Uruguay puesto que dice que existieran por los menos dos maestros con formación por departamento y que existieran más maestros con dicha formación en Montevideo.

Indica que existe una diferencia entre Montevideo e interior con respecto a la categorización en subáreas, en la capital del país existen todas las subáreas en tanto en el interior la situación es diferente, hay pocas escuelas y no abarca todas las subáreas.

Queda expuesto de este modo que es muy difícil aspirar a una educación especializada con tan bajo número de maestros con formación específica en cada área. Esta misma situación ha sido planteada por el experto en cuanto a lo que sucede en España, la especialización es teórica y escasa y presenta dificultades en su implementación.

Ha quedado demostrado, por lo que se expuso, que la implementación de políticas educativas requiere de presupuesto y de este modo generar cambios tal como lo expone la alta jerarquía AJ3 y el experto en políticas (EE).

#### **4.5 Síntesis Integradora: Normativas, Visiones Y Desafíos**

Se realiza un análisis integrado de las normativas relevadas sobre Educación Especial y Educación Inclusiva en el ámbito de la Educación Primaria, las concepciones emanadas de ellas y los significados y visiones atribuidas por los actores.

De las normativas relevadas, surge a escala nacional una clara evolución de la Educación Especial desde comienzos del siglo XX hasta la segunda década del siglo XXI, con hitos que dan cuenta de una visión acorde a la concepción de discapacidad imperante y al modelo de atención educativa relacionado.

Se constata en la documentación relevada que la atención de niños agrupándolos en centros según sus discapacidades se realizaba de acuerdo con el modelo médico, según consta en las recomendaciones de Verdesio, 1931 y en diferentes documentos que abordan el sustento de la pedagogía diferencial.

Aparece en la tabla de relevamiento de la normativa nacional, especialmente de ANEP CODICEN y ANEP DGEIP, la importancia que adquirió en ese siglo transcurrido, la educación especial a nivel de todo el país. (Anexo 1, Tabla1)

Surge que la Educación Especial primaria pública se implementó con un conjunto de medidas de política educativa. Desde la creación de escuelas especiales (designadas con diferentes nombres) como también con clases diferenciales en escuelas comunes. Otra medida decisiva

fue la formación especializada de los maestros a través de los Institutos de formación de maestros, también la provisión de cargos, de horas, presupuesto, todo lo que corresponde a la implementación de estas líneas de acción educativa.

Esta doble modalidad que fuera implementada en paralelo, escuelas especiales y clases diferenciales en escuelas comunes sienta un precedente inclusivo y pionero en la atención de los niños con discapacidades en escuelas comunes a partir del año 1927.

Desde el inicio del siglo XX hasta la década del 80 continuaron desarrollándose escuelas especiales, clases diferenciales en escuelas comunes y formación docente especializada, esto fue acompañado por un desarrollo importante en lo organizacional del área de educación especial dentro de la educación primaria.

Otro hito en la evolución de la educación especial primaria pública se reconoce con la implementación de un Proyecto de integración de niños con discapacidad en escuelas comunes en el año 1985 con el retorno a la democracia. Esta innovación integracionista se considera otro claro antecedente inclusivo. La propuesta integracionista se acompañó con la creación de nuevas figuras docentes como lo fueron el Maestro de Apoyo Itinerante y del Maestro de Apoyo. Ambas figuras docentes dependientes de la Inspección de Educación Especial que surgieron con el cometido de integrar a la educación común al alumnado con problemas para aprender y/o con discapacidad. Tanto el maestro de apoyo itinerante como el maestro de apoyo son dos dispositivos pedagógicos provenientes e instrumentados desde la Educación Especial que continúan vigentes y se consideran dispositivos inclusores.

Triangulando con los datos provenientes de entrevistas, el entrevistado AJ2 recuerda su propia experiencia del pasado como maestro itinerante y explica cómo se instrumentó ese proyecto

(...) “participé en ese proyecto de integración donde lo encabezaba E.M, también estaba L. Ch. y otras compañeras porque, bueno, yo integraba la Dirección de la Federación Uruguaya de Magisterio y había un diálogo muy fluido entre estas compañeras que habían estado destituidas, particularmente E. y su reintegro a la actividad docente fue acompañado por una renovación en la visión del espacio de la Educación Especial y de las escuelas especiales y en esa construcción del proyecto de integración convocó algunos representantes militantes gremiales, yo también era maestro itinerante entonces aportaba desde esa especificidad, digamos, de experiencias en el área de trastornos del comportamiento, también en la trayectoria sindical”. (AJ2)

También realiza el aporte acerca de lo que denomina inclusión de hecho y especifica que siempre ha existido la atención educativa de niños con discapacidades en escuelas comunes, por ejemplo, en las escuelas rurales:

“En la escuela rural el gurí, que tiene dificultad de aprendizaje, comparte con los gurises, con el resto de los chiquilines, ese maestro único que junto con la cocinera son

los adultos que representan el Estado en ese pago aislado. Estamos hablando de que hay 1000 escuelas rurales y de repente de 6 o 7 chiquilines está el gurí que es sordomudo, el chiquilín que tiene enormes dificultades, síndrome de Down, con problemas motrices, etcétera. Bueno, ese es ese más que un arreglo, es la inclusión de hecho” (AJ2)

Es de destacar entonces que a partir del año 1985 y hasta el presente los maestros de apoyo e itinerantes han continuado cumpliendo sus funciones, esto es, acompañado a los alumnos con necesidades específicas en diferentes tipos de escuelas o modalidades: en Educación Especial, en Educación común con seguimiento de Maestro de Apoyo itinerante o Maestro de Apoyo y en doble asistencia a escuela especial y común en sistema de contra turno. Estas tres modalidades se mantienen hasta nuestros días. Se menciona que deberán integrarse a los discapacitados con los no discapacitados desde educación preescolar, pero aclara siempre que esta integración deberá ser beneficiosa, recibir apoyos de acuerdo con el tipo de discapacidad, con adaptación programática, con enseñanza especial en escuelas comunes, de manera complementaria, y en escuelas especiales con maestros especializados.

En consonancia se encuentra la aprobación del decreto Ley N° 16.095 de 1989 donde se establece una atención integral de la discapacidad con lo realizado desde la educación encuadrado en un marco internacional donde se promueve la integración de las personas en los distintos ámbitos de la vida.

Incursionando en el siglo XXI, para el período de gobierno 2005- 2009 en el documento de Presupuesto se propone la creación del programa de Maestros Comunitarios para la atención de la inclusión educativa y social y al mismo tiempo no solo se mantiene la estructura de la Educación Especial, sino que se propone extender su cobertura. Se establece la creación de nuevos cargos en la educación especial a través de los maestros de apoyo en escuelas comunes, maestros de apoyo itinerantes que realizan el seguimiento del alumnado incluido en escuelas comunes, directores y maestros de aula en nuevas escuelas. En lo que concierne al Programa de Maestros Comunitarios (PMC) también está estipulado la creación de cargos y de horas otorgadas a equipos multidisciplinarios para la protección de los niños en contextos desfavorables.

En lo normativo, el marco legislativo estaba dado por la Ley General de Educación, 18.437 del año 2008, que garantiza el derecho a la educación y se especifica que “las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos” (Art.8) En el año 2010 se avanza en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a través de la Ley 18.651 “Protección integral de personas con discapacidad” y con respecto a lo educativo expresa en su Art. 40 que se “garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional con los apoyos necesarios”

En el Proyecto de Presupuesto previsto para el período 2010-2014 se planificó otorgar mayor impulso a las políticas de inclusión académica orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes y al igual que en periodo anterior se prevé la expansión del área con la creación de 3 escuelas especiales y 9 aulas dentro del área de educación especial. Se plantea además realizar transformaciones en dicha área, aunque no se especifica qué transformaciones se realizarían. Es a fines de este período, fines de 2014, que emana del área de educación especial la Circular N°58 que define cambios trascendentales para educación especial y educación común dentro de la educación primaria pública. Con ello se aprueba el Protocolo de Inclusión de la Educación Especial pero no se detalla cómo se va a implementar. Surge también en este periodo otro Proyecto al que tampoco se hace referencia en este presupuesto y es la Red de Escuelas Mandela en la línea de políticas de inclusión al que venimos haciendo referencia.

De las entrevistas surge el conocimiento acerca de esta normativa específica, la Circular N° 58, Protocolo de Inclusión Educativa de la Educación Especial, es una normativa de suma relevancia dentro del área y concibe a las escuelas especiales como centros para la inclusión educativa con el propósito de proyectarse a la comunidad para la inclusión social y educativa con el desempeño tanto dentro de Educación Especial como en Educación Común.

El entrevistado AJ3 posee mayor conocimiento de la Circular que se entiende es por su participación en el área de Educación Especial y lo expresa con mayor profundidad e indica cómo surge la Circular N° 58 y menciona que las escuelas especiales son centros de inclusión educativa: Aporta su visión de las escuelas especiales de la siguiente manera:

“que las escuelas especiales se fortalecieran técnicamente y oficiarán como reales centros de recursos de apoyo y que tuvieran a contra horario, todo lo que dice la circular 58” y agrega que “(...) los maestros tendemos a identificarnos con el niño y nos enojamos con los maestros de común y decimos va a estar mejor en especial y no sabemos si los llevamos a especial. Por eso ahí en la Circular 58 decimos que hay que intentar primero otra forma como la escolaridad compartida, pero sobre todo hay que trabajar con la mentalidad de Común”. (AJ3)

La Circular 58 y el Protocolo dispuesto fueron analizados con detenimiento destacando su función orientadora, de apoyo, el mantenimiento de diferentes roles docentes precedentes ya mencionados no surge tanto así la función de enseñanza de las escuelas especiales.

Cabe resaltar la referencia a nuevas figuras como los “acompañantes personales o pedagógicos” que se habilitan en la normativa para acompañar el proceso de inclusión del niño. Refiere que el asistente pedagógico o personal es necesario en algunas situaciones; es una persona que sostiene la inclusión y que no sería viable “la presencia de ese alumno en el grupo” y su “existencia como aprendiz” sería imposible” (...). (p. 8)

En cuanto al asistente personal, se desprende que requiere de su presencia para colaborar con el alumno ante situaciones de discapacidad dependiente.

Existe entonces una disposición donde se explicita que la figura del acompañante pedagógico, si fuera requerido, deberá ser gestionado por la familia. Se entiende que de acuerdo con los cometidos del subsistema educativo le corresponde brindar y proveer el acompañamiento pedagógico de los procesos educativos de educación primaria en el ámbito de su competencia. Este aspecto resulta polémico porque parece tensionar o incumplir el mandato institucional.

Sobre la visión de la escuela especial y sus funciones de apoyo – guía centro de recursos o su función de enseñanza aparecen puntos de vista diferentes. De la circular el énfasis está puesto en las funciones señaladas. Lo cual es consolidado por uno de los entrevistados (AJ3).

Mientras que AJ2 cree que estas escuelas tienen un rol de enseñanza que cumplir junto a otras estrategias de atención. El entrevistado AJ2 analiza la manera en que permeó la educación especial ya sea en aulas o en “espacios diferenciados” y que nuestro país no establece una norma general como sí lo hacen otros países con normativas más estrictas que terminan siendo institucionalizados en clínicas y a su juicio una escuela especial es una mejor respuesta que una clínica (...) “el recorrido entre la escuela regular, la escuela regular con apoyo, la clase diferencial en la escuela regular, la escuela especial como centro de recursos, la escuela especial y la doble matrícula y la escuela especial como un espacio de pasantía con la expectativa de un egreso hacia un espacio más regular”. El entrevistado expresa de este modo las ventajas de la educación especial en comparación con clínicas y remarca las diversas maneras de escolarización y la flexibilización de formatos.

Otro aspecto de relevancia que ha surgido en las entrevistas es la Red de Escuelas Mandela, los tres entrevistados conocen el proyecto e indican varios aspectos: mayor receptividad a la inclusión, se enmarcaba en las políticas de inclusión que se llevaron a cabo a través de formación, recursos y vocación de inclusión por parte de los maestros; la Red “ha permitido a los centros educativos una mayor apertura a la atención de alumnos con discapacidad que aquellos que no han participado” (AJ1), agrega que aquellas escuelas que han transitado por las red Mandela están más abiertos a la incorporación de niños con discapacidad; por último, el entrevistado AJ3 conoce la implementación y financiación de este Proyecto y entiende que era necesario apoyar el trabajo de las comunidades y familias donde UNICEF junto al Instituto Interamericano de Desarrollo Inclusivo, iiDi, ofrecieron financiarlo.

El entrevistado AJ2 expresa que,

“desde aquellas posturas iniciales del magisterio hasta las exigencias de las condiciones para hacer posible la integración y aceptar la inclusión en el marco de las políticas generales del país, ha habido una enorme evolución. Hoy hay 80 escuelas especiales y hay 5000 y algo de alumnos de educación especial. Es decir, volvimos a la matrícula que había a comienzo de la década del 70. Ahora, no porque no se atiendan a otros 5000 muchachos que tenían dificultades, sino porque ahora se los

atiende desde una política de inclusión y eso me parece que fue un proceso donde en los últimos años estuvo en las escuelas Mandela. Se avanzó en asignar cargos a las itinerancias, el trabajo con los maestros de apoyo, se hizo formación en servicio, se trabajó en el Instituto de Formación de Primaria, se lograron algunos acuerdos con UNICEF, es decir, creo que fue un cambio en la visión de los profesionales y no una resolución administrativa o jurídica (...)"

Menciona AJ3 que en el año 2013 se formó en el IPES en discapacidad intelectual pero no fue suficiente por lo que se continuó con formación en autismo y dificultades socioemocionales.

"Hicimos una cohorte de 300 cupos y dijimos -vamos a poner una condición, que haya al menos 2 por departamento, cosa de que el inspector departamental de los Departamentos del Interior, de Montevideo un poco más. Tienen que haber formación, formarse y se formaron más por departamento para que el inspector departamental diga, - bueno, tengo tal problema en la escuela especial hay gente formada para trabajar en la inclusión de estos chicos; porque muchas veces estos chicos van a la escuela especial y en el interior van todos a la escuela especial que hay. No hay todas las sub-áreas." (AJ3)

Queda explicitado entonces que la formación llegó a pocos docentes (300), pocos para tratar de abarcar a todo el Uruguay y atender a todas las escuelas, aulas, niños que así lo requieran.

Se destaca entonces que si se alude al Proyecto de Presupuesto para el período 2010-2014 no se ha encontrado la planificación de lo que refiere a la Circular N°58, relevante para educación primaria pública en el Uruguay, así como el Proyecto de la Red de Escuelas Mandela que surgieran en el año 2014.

En el Proyecto de Presupuesto siguiente, 2015 – 2019, sí se alude a lo que se implementó en el período previo: "se implementó un proyecto educativo, con apoyo de un equipo técnico de UNICEF tendiente a favorecer el desarrollo de escuelas y Jardines con trayectoria en educación inclusiva". (p.164) En cuanto al Programa referido a los asistentes pedagógicos en aquellos lugares donde están incluidos los alumnos, no se menciona sobre los recursos asignados a este programa. Se hace referencia a la inclusión de niños con vulnerabilidad social como también con discapacidad. En dicho Proyecto de Presupuesto se indica que el Proyecto "Red de Jardines de infantes y Escuelas inclusivas Mandela" plantea desarrollar las potencialidades de las instituciones educativas en prácticas inclusivas contagiar a otras escuelas que quieran trabajar en la Red y se resalta el abordaje junto a las familias y comunidades.

Respecto a la normativa, es de suma significatividad la concreción del "Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos" que fuera aprobado por decreto del Poder Ejecutivo en el año 2017 y es una guía para promover buenas prácticas para la atención de la discapacidad, así como también consolidar la visión de una educación inclusiva a escala nacional.

En tanto al surgimiento de este Protocolo de actuación, Decreto de 2017, la ANEP solicita a la Unión Europea a través de EUROsociAL cooperación para avanzar en la materia de inclusión en el país, con la participación de las Direcciones Sectorial de Integración Educativa, Educación de Jóvenes y Adultos, la Dirección de Derechos Humanos y Relaciones Internacionales y Cooperación en coordinación con la mesa de Educación inclusiva de ANEP y los cuatro subsistemas.

Finalmente, si bien está claro el rumbo marcado hacia la inclusión educativa y la prioridad de este enfoque a escala internacional y nacional, surgen matices sobre el rol a cumplir en el corto y mediano plazo por las escuelas especiales. El Proyecto de Presupuesto 2020-2024, período en el cual se realiza esta investigación, establece una inflexión respecto a enfoque de la Circular N° 58 y el Protocolo de inclusión del 2014 ya que reitera acerca de la inclusión en centros educativos con diversas modalidades y queda expresado la continuidad de la existencia de las escuelas especiales durante este período y que son “lugar de escolarización” aspecto no mencionado explícitamente en la Circular N°58 y se les brinda a los alumnos con discapacidad los “apoyos especializados permanentes para optimizar su aprendizaje y eliminar barreras de enseñanza” , en tanto denomina a las escuelas especiales como “centros de recursos” para la educación común.

Recientemente se han generado acciones para efectivizar una educación inclusiva en torno a las trayectorias y a los egresos. Desde la Inspección de Educación Especial en el año 2021 se clarifican las líneas administrativas y pedagógicas de los maestros itinerantes y maestros de apoyo y la necesidad de coordinación entre la Educación Especial y la Educación Común. (Comunicado N°5) En el presente año se ha cambiado la designación de las escuelas especiales, pasando de considerarse “Centros de recursos” (CircularN°58) a designarse “Centros de referencia para la inclusión educativa” (Comunicado N°1/2022)

Como se señalara, a partir de los documentos y los discursos de los entrevistados surge una clara visión de rumbo hacia dónde dirigirse: una educación inclusiva para todos. Surgen también diferencias o matices en las estrategias que deben implementarse para que la inclusión de los niños en situación de discapacidad no resulte solo en integración en las aulas comunes sino inclusión real de todos los niños a los aprendizajes necesarios atendiendo sus particularidades y potencialidades.

## **5 CONCLUSIONES**

La presente investigación identificó y caracterizó la normativa que refiere a la educación especial y a la educación inclusiva en la educación primaria pública, los significados y la visión que se desprenden de las mismas a través de los documentos relevados así como de las voces recogidas de actores clave implicados en la toma de decisiones y su implementación de la presente y anterior administración.

Interesa mencionar que la investigación adoptó una mirada pedagógica y fue motivada por el interés por conocer la visión sobre el rol de la educación especial en el paradigma inclusivo, un ángulo cercano a la práctica pedagógica que interpela a las políticas educativas desde lo pedagógico atendiendo como se visualizan, dirimen e implementan las líneas de acción, logros y desafíos pendientes.

### **5.1 Conclusiones En Relación Con Los Objetivos Específicos**

Para abordar el objetivo general de este trabajo se plantearon tres objetivos específicos.

#### **5.1.1 Respecto Al Primer Objetivo Específico**

En el primer objetivo específico se planteó relevar, describir y caracterizar la normativa de Educación Especial y Educación Común en Educación Primaria y su relación con la normativa de inclusión educativa vigente. Para dar respuesta a este objetivo se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las principales características de la normativa de Educación Especial y Educación Común en Educación Primaria y las de la inclusión educativa en ANEP?

Se plantea este objetivo ante el desconocimiento de la normativa y la escasa difusión que parecía existir sobre ella, por lo que fuera necesario recurrir al relevamiento y análisis documental, así como a entrevistas de altas jerarquías de la educación para que aportaran su identificación e información sobre éstas.

Se identificó la normativa de Educación Especial vigente en la educación primaria pública, el marco legislativo nacional en el cual se inscriben, así como el marco de acuerdos y compromisos internacionales que el país ha suscrito.

Caracterizar esta normativa implicó realizar un exhaustivo relevamiento y análisis documental para conocer y comprender la normativa emergente en su contexto histórico y el marco cultural propio de época. Sobre ello se concluye la existencia de documentación que evidencia:

- Un inicio de políticas educativas nacionales de educación especial en la educación primaria que fue pionera y de avanzada en la región. que recogía la visión médica imperante de la discapacidad según se viera en el marco teórico y la convicción de que la educación debía orientarse de acuerdo con los conocimientos de la ciencia, aspecto que queda claro en las palabras de Ardao mencionadas.
- Que las líneas de política educativa definidas para la atención de las personas en situación de discapacidad contaron con una clara visión y programada implementación a principios del siglo XX con la creación de escuelas especiales y clases diferenciales en escuelas comunes. Ello incluyó no solo la apertura de escuelas y clases sino la formación especializada de los docentes ofrecida por los centros de formación de maestros, la adjudicación de cargos y horas, una estructura de supervisión acorde, etc. (Anexo 1, Tabla 1, numerales 4,6 y 8)
- Existen claros antecedentes de enfoque inclusivo en las estrategias de políticas educativas implementadas en educación primaria desde inicios del siglo XX. Se concluye que los antecedentes de clases diferenciales en escuelas comunes que permanecieron desde la década del 20 hasta los años 80 y el Proyecto integracionista de 1985 atendiendo a niños con discapacidades en escuelas comunes con la creación de figuras pedagógicas como Maestros Itinerantes y Maestros de apoyo, son antecedentes o enfoques que hoy se designarían como inclusivos y definen estrategias con diferentes niveles de inclusión. (Anexo1, Tabla 1 numerales 14)
- Se observa un proceso de acercamiento de la discapacidad y de la educación especial a la educación primaria común a lo largo de todo el período relevado.
- Se constata la existencia de una visión global y la incidencia de una agenda internacional actual que se refleja en los documentos relevados en donde constan compromisos suscritos, una agenda internacional con la cual el país y nosotros acordamos. (Tabla 3) En tanto el rumbo está marcado por una agenda internacional al decir del experto consultado: “Yo más que destacar la importancia del análisis de políticas en distintos países, destacaría la importancia que tienen las agendas globales a nivel internacional sobre los distintos temas en el ámbito de la educación especial y la educación inclusiva. Lo vería también claramente. Pongo el ejemplo, quizá el más paradigmático actual que es el de los ODS, los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por Naciones Unidas nos proponen en su cuarto objetivo que sea pues una educación de calidad e inclusiva.” (EE), Así también, en la tabla de relevamiento N°3 se explicita que a nivel internacional en el año 2015 los eventos que se destacan son: Educación 2030 Declaración de Incheon y el Marco de Acción Declaración de Incheon, también el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4

Es así como los organismos internacionales adquieren importancia en educación a la hora de comprender y analizar la orientación de las políticas educativas en la actualidad y concretamente en lo que respecta a educación inclusiva. Se solicita a los países que se suscriben, preparar informes de situación y explicitación de avances en

torno a variados temas vinculados con la educación tal como lo expresa un entrevistado “Está la Convención que nuestro país ha firmado que cada cuatro años tiene que dar cuenta, dar informe, en mi gestión el último fue el del 2016, pero es cada cuatro años de cómo se avanza en educación inclusiva”. (AJ3)

- Coincide con ello los aportes teóricos del especialista Operti (2012) señalados en el marco teórico como también el discurso de otro entrevistado (EE) que explicita la existencia de compromisos y acuerdos internacionales sobre el contexto de influencias en el que se colocan determinados temas en la agenda y se toman decisiones de políticas. Por su parte, entrevistado AJ2 que ha ocupado altos cargos jerárquicos dentro de la Administración expresaba claramente que “Hay compromisos internacionales, acuerdos, una fuerte corriente con la educación inclusiva, como que son grandes, son normas muy amplias que le exigen al sistema educativo un esfuerzo grande en lo que es la implementación”.

Respecto a la normativa vigente se concluye:

- En Uruguay existe una normativa de Educación Especial vigente, armonizada con compromisos y una visión internacional.
- Con respecto a la normativa en educación especial, la Circular N°58 “Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial” del año 2014 se señala las funciones de orientar, apoyar e intervenir mediante diversos dispositivos y coordinaciones para la inclusión de niños en Educación Común.
- Esta normativa se consolida a su vez con el Decreto de 2017 de carácter general que establece el Protocolo de Actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (Presidencia de la República, 2017)
- Con respecto a la normativa vigente en educación especial es la Circular N°58 “Protocolo de Inclusión Educativa en Educación Inicial” indica que “Compete a la Educación Especial, brindar ORIENTACIÓN, APOYO E INTERVENIR (aparece en esta tipografía en el texto original) para favorecer, los aprendizajes y la inclusión de los alumnos con discapacidad, problemas para aprender o altas capacidades (...)” (Circular N° 58, p. 2)
- Circular N° 58. Debe señalarse que no figura en este listado ningún verbo que señale competencias directas a la enseñanza por parte de los docentes a los estudiantes dentro de la Educación Especial, como tampoco del aprendizaje que se realiza por parte del alumnado que allí concurre.
- Circular N° 58. Surge una nueva figura pedagógica cuyo aporte recae en la familia ya que en la Circular “Protocolo de inclusión educativa de la Educación Especial”, queda señalada la función del asistente pedagógico que es aportado por la familia, es así como aparece una figura que es externa a la Administración Nacional de Educación

Pública con funciones pedagógicas por lo que se infiere que el sistema público no lo puede ofrecer y se requiere que la familia lo provea. La Circular expresa:

Es una persona aportada por la familia o entidad responsable del niño o niña. Está bajo supervisión de los docentes responsables del niño se debe coordinar anticipadamente el inicio de sus funciones con las autoridades escolares o quien desempeñe el rol, debe estar debidamente identificado. Todas sus actividades serán indicadas por el docente de aula, más allá de las capacitaciones que ostente. Siempre debe intervenir en situaciones acordadas previamente con él para favorecer el acceso al currículum. (Circular N°58, p.8)

- Se entiende que la circular es imprecisa en la descripción del rol y también sienta un precedente confuso o polémico ya que correspondería al Estado, en este caso a la ANEP brindar y proveer el acompañamiento pedagógico de los procesos educativos de educación primaria dentro del ámbito de su competencia.
- En contrapartida a lo expresado por la Circular 58 del 2014, en el Proyecto de Presupuesto del período 2020-2024, se expresa que se contempla continuar con el abordaje y la atención de alumnos con discapacidad y refiere a “inclusión en escuelas especiales” para aquellos niños que necesiten “apoyos especializados permanentes para optimizar su aprendizaje y eliminar barreras de enseñanza” y denomina a las escuelas especiales como “centros de recursos para la educación común y apoyar la inclusión”. (p. 130) Este documento expresada la continuidad de la existencia de las escuelas especiales durante el período mencionado (2020 – 2024) y además que éstas son “lugar de escolarización” aspecto no mencionado en la Circular N°58.
- Por otro parte no se menciona asignación de recursos para la inclusión y los apoyos especializados para alumnos en condición de discapacidad como para cumplir el mandato de oficiar como centro de recursos para la educación común. Se explicita que la presente investigación se desarrolla a mediados del período del Proyecto de Presupuesto expuesto anteriormente, por lo cual no puede cerrarse una conclusión respecto a lo regulado o dispuesto durante la totalidad del período respectivo.

### **5.1.2 Respecto Al Segundo Objetivo Específico**

El segundo objetivo específico planteado fue conocer la visión de tomadores de decisiones respecto a la normativa que regula la Educación Especial en Educación Primaria y su relación con las políticas de inclusión educativa en ANEP.

Se plantearon las siguientes preguntas de investigación en relación con este objetivo: ¿Cuál es la visión que inspiró la normativa implementada en inclusión educativa y el rol de la Educación Especial en Educación Primaria según diferentes actores involucrados en la decisión e implementación de las políticas en el sector? ¿Cuál es la concepción que se infiere en la

normativa implementada en inclusión educativa y el rol de la Educación Especial en el ámbito de Educación Primaria Pública?

Respecto a ello y a partir de los discursos de los entrevistados se concluye:

- Los entrevistados coinciden en la visión a largo plazo hacia donde se quiere llegar en políticas de inclusión, aunque se pueden constatar diferencias en sus visiones sobre el rol de la educación especial en el corto plazo, lo cual implica la posibilidad de diferir e incluso discutir diferentes alternativas o estrategias de implementación.
- Para uno de los entrevistados (AJ2) su visión es que la Educación Especial debe continuar en el corto plazo funcionando, no cree que todos los niños puedan beneficiarse en el aprendizaje simplemente por estar incluidos en aulas comunes y entiende que las estrategias son discutibles. Señala “Yo no soy de los que están a favor de cerrar la educación especial “. Considera que la educación y la escuela Especial o Liceo deben funcionar como “un centro de recursos”, lugar de “referencia profesional”, de “formación de los docentes”, de “articulación de políticas de formación”, o sea de apoyo y de ayudas técnicas e interlocución con los profesionales que van a aplicar políticas y estrategias. (AJ2) Asimismo discute la idea de que todos los niños con discapacidad puedan ser incluidos en el aprendizaje previsto en aulas comunes. Señala que la inclusión educativa no opera por estar sentados en un mismo espacio. Un concepto que también abordáramos en el marco teórico por la voz de expertos internacionales en educación especial. Señalaba el entrevistado: “(...) creo que es absolutamente impensable un escenario donde los... toda discapacidad tenga la posibilidad de estar funcionando en un espacio regular con resultados favorables. La inclusión no es estar uno al lado del otro sin aprendizajes. Uno aprende y el otro está segregado en los procesos que hacen a ese espacio. Entonces, yo sigo pensando que la educación especial tiene un sentido. Y que la inclusión de los alumnos a veces se da en espacios específicos y especializados”.

Finalmente, el entrevistado refuerza la idea de que la educación especial ha tenido desde sus orígenes una visión “inclusora” al señalar que (...) La exclusión inadmisibles es estar fuera de la escuela, la primera inclusión es la escolarización “

Destaca que las decisiones sobre la modalidad, la estrategia, el tipo de escuela, los recursos, son discutibles, variables Como hemos visto en el marco teórico también dependen de otros aspectos como los contextos de época, del conocimiento, marcos culturales, entre otros.

- Otra visión en cuanto al rol de la Educación Especial es la aportada por otra alta jerarquía vinculada a la supervisión orientación e implementación de las normativas en el área y tiene una concepción inclusiva y de qué modo estar presentes en la educación común. Es en ese sentido que entiende que la función del maestro de apoyo es estar trabajando junto al docente:

“el maestro de apoyo trabajando codo a codo con el maestro. Y no es que no tiene que haber aula de recursos, pero lo importante es trabajar con el maestro de clase, porque el chico cuando está en la clase tiene que estar siendo parte del grupo”. (AJ3)

Esta apreciación se vincula con la demanda de los maestros de educación común que necesitan apoyo para trabajar con alumnos que presentan una barrera de aprendizaje.

El entrevistado AJ2 señala que las Escuelas de la Red forma parte de las políticas de inclusión llevadas a cabo en el Uruguay, que requirieron un proceso desde que se promueve la norma, lo “preceptivo” hasta la puesta en acto, “desde aquella cuestión, básicamente preceptiva, es la norma, la ley, a esta cuestión de práctica educativa que es la vocación de inclusión”.

Este entrevistado alude a lo mismo que hacen referencia estudiosos de las políticas educativas, la práctica de la inclusión queda en manos de lo que señala Ball como “los hacedores de políticas” que son los docentes. En su discurso también enumera los elementos constitutivos de la norma y alude a la subjetividad a través de la palabra “sensibilizar” requiere de la voluntad del otro, así como la formación permanente, los apoyos, los recursos y el colectivo docente que a su entender son “un orgullo”, elementos que posibilitaron la implementación. (AJ2)

Agrega el entrevistado un elemento que se encuentra de manera frecuente y que muchas veces no se visibiliza y es la inclusión de hecho, que seguramente se ha llevado a cabo hace muchos años y se ha normalizado en gran parte del territorio uruguayo, por ejemplo, en las escuelas rurales.

En cuanto a la concepción de la inclusión que surge de la normativa, el experto (EE) lo vincula con Políticas internacionales armonizadas con relación a la educación especial y a la educación inclusiva, la presencia alineada con el *Index For Inclusion* implica no solo estar en el mismo sitio, sino “estar bien” en lo psicológico, emocional y también en el aprendizaje. Los países se comprometen con esos principios, los suscriben como acuerdos y a pesar de que pueden existir modelos diferenciados, existe cada vez mayor “armonización u homogenización”. Menciona al Objetivo Desarrollo Sostenible No 4 de la Declaración de Incheon y si bien son principios generales son los objetivos que suscriben los países y se afilian a ellos. (Aporte de EE)

Relacionando lo dicho con aspectos trabajados en el marco teórico es relevante recordar aquí lo que reconoce la experta española Caniza de Páez (2010) hace ya más de 10 años en cuanto al futuro de la Educación Especial, muchos entienden que no debería prosperar el modelo integracionista, es decir, “las escuelas especiales tienen que desaparecer sin aclarar cuál sería la prestación educativa para los más severamente afectados o para quienes requieren intervenciones más específicas o aún individuales”. (p.42)

- En síntesis, hay que señalar que a corto plazo las escuelas especiales siguen cumpliendo su función que es apoyar a la educación común ya desde la concepción de

“centros de recursos” (Circular N°58) o “centros de referencia” (Comunicado N°1/2022) con el cometido de enseñar a los alumnos que asisten a las escuelas especiales, como un “lugar de escolarización”, mandato que no ha dejado de cumplir. (Proyecto de Presupuesto 2020-2024)

- A largo plazo los entrevistados señalan líneas políticas a nivel internacional al que Uruguay se ha suscrito y que tienden a armonizar las políticas educativas por lo que adherirse implica aceptar los principios que se establecen.
- Se ha podido evidenciar la labor realizada por la educación especial a lo largo de su historia y en su participación en la educación de los alumnos con discapacidad, se continúa enfatizando que fueron necesarias tanto las escuelas como las clases diferenciales porque los niños tenían la atención especializada que requerían y construir trayectorias educativas con aprendizajes acordes a sus necesidades. En este sentido, se destaca la voces de algunos de los entrevistados que señalan que la visión de futuro está clara, mientras emerge de los mismos discursos que la estrategia de implementación no parece, ni tal vez debiera estar cerrada.

### **5.1.3 Respecto Al Tercer Objetivo Específico**

Se buscó recoger las percepciones de actores involucrados en la implementación de las políticas - de Educación Especial y de inclusión educativa en la Educación Primaria Pública - sobre estos procesos.

Se atiende a responder la pregunta de investigación acerca de ¿Qué percepciones tienen los actores sobre el proceso de implementación de las políticas de Educación Especial e inclusión educativa llevado a cabo en los últimos años y qué valoración realizan sobre lo actuado?

La investigación se enfoca en las percepciones que tienen los actores entrevistados que participan en la implementación de las políticas en el entendido que los cargos inspectivos, es decir cargos técnicos, realizan la asesoría pedagógica, la supervisión administrativa, la orientación a los docentes y directores como también dar cumplimiento a las líneas de política.

Dicho esto, se pone en evidencia los problemas que se detectaron en la implementación transformándose en el talón de Aquiles, como fuera denominado por Mancebo (2018) refiriéndose a la “institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay” donde menciona a la implementación como “una fase crucial y sumamente compleja en el plano técnico y en el político”. (p. 11)

Autores como Grindle (2009) plantea que existe una grieta entre el diseño de una política y su implementación”, que nombra como “brecha de implementación” (p.12)

En este sentido se expresó en el marco teórico en lo que refiere a la implementación de las políticas educativas lo que plantea Aguerro (2012) en cuanto al rol de los inspectores en la

gestión de las políticas públicas, que en la presente investigación fuera recogido en la voz de un cargo máximo dentro de la Inspección del período actual y del precedente.

Es de este modo que la autora considera a los inspectores como actores clave en la gestión de las políticas educativas como también los articuladores entre las decisiones de política educativa y los directores, gestores de los centros educativos y los maestros que implementan las líneas de acción.

Los entrevistados señalan que se han podido evidenciar cambios en lo que refiere a la inclusión en los centros educativos comunes y en las escuelas especiales. En algunos casos esos cambios pueden valorarse como avances en la implementación de políticas en tanto para otros resta mucho por hacer.

Un aspecto reiterado en sus relatos es el de “las resistencias” en los discursos de los entrevistados, “persisten resistencias no siempre explícitas, pero que persisten resistencias y que después hay como arreglos institucionales que son relativamente particulares (...)” (AJ2)

En este mismo sentido, AJ1 también explicita que existen resistencias que las atribuye a los docentes y que se acude a la norma para hacerla cumplir, existe el Protocolo de inclusión (Circular N°58 en DGEIP y el Decreto Ley del año 2017 en todos los subsistemas)

Dialoga explicando su punto de vista:

- ¿Nosotros no tenemos la responsabilidad de que sí pueda? -Sí. Entonces es, creo que el que el protocolo es sumamente necesario para decir acá hasta acá la autonomía del docente, decir sí o no, hasta acá la autonomía de la institución a decir sí o no. La institución no va a ser la que decida no, no, no, no tiene la omnipotencia ni la omnipresencia para decir, tú puedes, tú no puedes, ¿no? La institución tiene que asumir que todos puedan.” (AJ1)

Entiende que las normas otorgan el apoyo a la persona en condición de discapacidad para que sus derechos se respeten, aunque sea necesario actuar y acudir a estas normativas para que se haga realidad la inclusión.

Por consiguiente, los entrevistados AJ1 y AJ3 entienden que en el ámbito docente y en las instituciones estarían las dificultades en el proceso de implementación.

AJ3 reflexiona y piensa que la inclusión requiere de la formación docente para que pueda funcionar y es indispensable otorgar presupuesto, un aspecto no menor en la implementación:

“La idea también era avanzar más porque hicimos, hicimos con el Consejo un convenio con INEFOP, porque dio parte de dinero para los talleres, porque todo esto es a contrapelo de la de lo que piensa la mayoría. ¿Viste? entonces defender para (menciona el nombre de un consejero de la Administración) presupuesto, con esto costaba un Perú.” (AJ3)

Se puede entender que la resistencia se puede relacionar con la falta de formación en el área y en los discursos de los entrevistados figura los temores de los docentes a no saber cómo trabajar con alumnos que presentan barreras al aprendizaje. Y claramente se alude a un problema de presupuesto para atender el coste de implementación que esta puesta en acto requiriera (léase información, discusión, formación, difusión, nuevas horas y cargos de maestros de apoyo, asistentes pedagógicos, etc.)

Opertti (2006) vincula lo que se plantea en cuanto a la resistencia de los docentes, y lo entiende de la siguiente manera: “la resistencia de los docentes en asumir las diversidades como oportunidades de aprendizaje” (Opertti, 2006, p. 6)

En esta línea el experto internacional entiende que la formación en España no es muy especializada y describe bien el temor, que “aterra” al que se ve enfrentado un maestro sin formación para atender la diversidad de necesidades pedagógicas en un aula:

“(…) los profesores, en general, sí que en todas las titulaciones universitarias algo de educación inclusiva dan, pero desde un punto de vista muy teórico y muy poco entonces. Yo soy maestro de educación especial y aun así las primeras veces que te tienes que enfrentar estás muy inseguro, entonces profesores que ni siquiera tienen una formación especializada. Simplemente pensar que pueden tener en su clase 5, 6, 8 alumnos con una diversidad muy amplia, pues les aterra, porque piensan que no van a controlar la situación y que no están formados para poder contestar a esa complejidad ¿No? Entonces la parte de formación del profesorado yo creo que ahí también es una cuestión fundamental, la verdad”. (EE)

El entrevistado AJ3 señala la necesidad de recursos para la implementación y remarca las diferencias entre Uruguay y países europeos ya que la concepción que tenía la Inspección de Educación Especial era diferente:

“(…) no han logrado eso que queríamos nosotros, que era al revés, que los niños de educación común se educaran desde una perspectiva de reconocer las diferencias, apoyar y ayudar las diferencias. Que sea parte de una cuestión educativa, de que hay un chico que es un niño como yo y al que tengo que ayudar más, y todos tenemos que ayudar. Bueno, entonces esa era nuestra perspectiva. Nuestra perspectiva es que tiene un fuerte impacto educativo en la situación de los chicos y que, además, no es maestro solo el que tiene que incluir, es toda la comunidad, incluyendo la familia.” (AJ3)

En concordancia con lo expuesto con el entrevistado, Caniza de Páez (2010) entiende que la atención a personas con discapacidad en el ámbito educativo tiene que ser concebida en un espectro amplio con el fin de mejorar la vida de estas personas, ya sea en Escuelas Comunes como en Escuelas Especiales y se “requiere acciones mucho más constantes, de manera de poder encontrar distintas ofertas en cada comunidad, para que todos puedan seguir aprendiendo”. (Caniza de Paez, p.42)

A nivel internacional entonces se plantea la educación inclusiva como la forma óptima de funcionamiento para los sistemas educativos, a nivel local se suscriben acuerdos y se establecen normativas que buscan una armonización con éstas. No obstante, se observan inconsistencias entre los acuerdos internacionales ratificados por nuestro país y lo que sucede en la práctica educativa. Es en este sentido que implementar una política requiere conocer lo que se tiene que implementar para saber cómo hacerlo y dónde. Se presentan desafíos, brechas entre la normativa y su implementación local.

¿De qué forma damos seguimiento a los procesos instituidos por la normativa vigente? En Uruguay es poca la información sobre el acceso, trayectorias y logros educativos de los alumnos con discapacidad, los datos con lo que se cuenta provienen fundamentalmente del Censo de Población de 2011 y del Monitor Educativo del CEIP (Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEEEd, 2019)

Las pruebas de Arista Primaria señalan que “no tienen adaptaciones curriculares para dar cuenta de forma justa de los desempeños de niños con necesidades educativas especiales. Por esta razón, estos alumnos son excluidos del análisis de la información”. Se esgrime que no cuentan con información confiable sobre la situación de cada niño, por lo tanto, “el INEEEd valora la información sobre cada alumno y decide la inclusión o exclusión de cada caso en el análisis de datos. Por lo que se menciona en el propio informe, “La ANEP tiene un desafío relevante ante este tema” (Prueba Arista 2020, p.21)

Es así como, al decir de Mancebo (2010), es necesario realizar un reconocimiento de lo que sucede para superar la “homogeneidad” y queda de manifiesto en las Pruebas Arista 2020, que no se realizan adaptaciones curriculares para el alumnado incluido en la educación regular por lo que se puede inferir que se evalúa al grupo homogéneo y no al diverso. Mancebo (2010) continúa diciendo que es necesario “avanzar hacia la creación de una nueva cultura escolar” (Mancebo, 2010, p.6) Cabe preguntarse ¿de qué manera crear una nueva cultura escolar cuando se desconoce los niveles de aprendizajes de los “niños con necesidades educativas especiales”?

Si en efecto el país persigue una educación inclusiva con el fin de recibir a todos los alumnos con discapacidad o sin ella y brindar una educación de calidad, es viable sostener que existe una fisura entre lo que plantean las normativas y lo que se concreta en la práctica.

No es posible referirse a inclusión cuando se desconoce los aprendizajes de los alumnos con discapacidad y a su vez se le solicita a la familia un acompañante pedagógico para realizar el recorrido del trayecto escolar en condiciones de equidad.

En tanto otro entrevistado (AJ1), se posiciona desde el presente para mirar lo implementado en los ocho años transcurridos y señala que el tema no está cerrado. Entiende que la inclusión ha transitado por distintos momentos “(...) primero un movimiento interno en el área y porque ese convencimiento no alcanza, que queda encerrado, sino que tenía que salir y después obviamente la demanda del afuera, las necesidades del afuera, los sufrimientos del afuera. Los

sufrimientos del afuera y te digo más, más allá de que en el discurso está en los techos, nosotros tenemos muchas veces que recibir la información de escuelas que a un niño Down le dicen que no (...) manifiesta que no existe una correlación entre el discurso sobre la inclusión desde lo teórico y lo que se concreta en la realidad, lo factual y por lo tanto es necesario continuar trabajando en ello y refiere a que “no está laudado”.

Desde lo normativo, tanto a nivel internacional como en lo nacional, existen múltiples normativas que apoyan la inclusión de alumnos en condición de discapacidad en centros regulares, pero en la realidad esto no se concretaría como es esperado tal como lo plantea en su relato. Desde su rol como alta jerarquía de Primaria le llegan reclamos de la familias por situaciones vividas,

“recibir la información de escuelas que a un niño Down le dicen que no, porque si no va con una asistente no lo acepta. ¿Verdad? O a un niño con cierta discapacidad, o sea, que no está laudado para nada, que sí sería, sería un error, una mentira decir. - Ah, no, eso era antes y ahora no. -No, sigue siendo, sigue siendo”. (AJ1)

Al cierre de la realización de esta investigación, el día 12 de diciembre de 2022 se presentará el documento elaborado por la Comisión de Continuidad Educativa y Socio Profesional para la Discapacidad, un ámbito donde participan varias instituciones que es presidido por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y se integra por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y ANEP, el Espacio CANDI del Ministerio del Interior, el Grupo de Estudios sobre Discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales y el Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva. Por lo que queda expresado en la página del MEC que el Protocolo de Actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos de 2017, figura en la tabla de relevamiento de normativa en el Anexo 1 numeral 22, figura como Protocolo actualmente no vigente. Esta gestión se encuentra enmarcada en el Plan de Política Educativa Nacional 2020 – 2025. (Extraído de página del MEC)

#### **5.1.4 Interrogantes Planteadas**

Quedan planteadas distintas interrogantes que podrían ser tenidas en cuenta para ser tratadas en una futura investigación.

Las normativas que surgen de Educación Especial generan interrogantes y la de mayor significación es la que refiere a los acompañantes pedagógicos. Dicha figura, plasmada en la Circular N°58 requiere que se precise su implementación en territorio ¿quiénes tendrían que tomar la decisión para que ingrese a una escuela? ¿cuál debería ser la formación de esos acompañantes? ¿quiénes estarían a cargo de esa formación? ¿de qué forma accederían a esos cargos?

¿La familia está preparada para tomar la decisión en la elección de la persona que acompañaría el proceso educativo de su hijo junto al maestro de aula que a su vez tiene que ser el orientador y supervisor de ese acompañante pedagógico?

Por consiguiente, se requiera una mayor apertura por parte de las autoridades de la ANEP en cuanto a la discusión de temas vinculados a la tarea pedagógica de alumnos en situación de discapacidad.

En el entendido en que los sucesivos gobiernos eligen las autoridades que estarán a cargo de las Direcciones Generales con sus propias orientaciones en materia de políticas educativas, se podría generar políticas de estado.

Los entrevistados con amplia trayectoria manifestaron que las decisiones en materia educativa son de carácter supranacional y son los países que se suscriben a organismos internacionales y deben realizar informes que detallen la situación en que se encuentran en materia educativa.

La Educación Especial ha cumplido un rol de avanzada en el Uruguay puesto que nació en el reconocimiento del derecho a la educación de grupos minoritarios a comienzos del siglo XX. Muestra de ello ha quedado explicitado en el relevamiento documental en el que se dieron dos movimientos: la creación de las escuelas especiales y la creación de clases diferenciales en escuelas comunes de todo el país.

Otro aspecto relevante es que la atención de las necesidades educativas de los niños en escuelas comunes estuvo a cargo de maestros especializados con una pedagogía diferenciada.

En este sentido, Emilio Verdesio (1941) entendía que la obligación del Estado es educar al niño respetando sus condiciones a través de la educación especializada en la conjunción de la educación común y la educación especial. Se plasma de esta forma un antecedente de avanzada para el Uruguay que data de la década del 40.

También se ha expuesto que hay actores que entienden que es segregadora y que no está alineada con el proyecto inclusivo que siguen muchos países, surge de las entrevistas que en la actualidad existen instituciones educativas que no logran incluir al alumnado en condición de discapacidad. Los entrevistados AJ2 y AJ3 atribuyen que estas instituciones no han vivido experiencias como las que promueven la Red de Escuelas Mandela. En otro sentido los entrevistados atribuyen resistencias a la inclusión en escuelas comunes por diversas razones, tal como falta de formación profesional, no asumir que la diversidad es parte de la sociedad y todos tienen derecho a asistir al centro educativo elegido por la familia, entre otros.

A partir de lo expuesto surge otra interrogante ¿todos los niños pueden ser incluidos en escuelas comunes sin que se vean afectados los aprendizajes? Se ha referido que no se poseen datos acerca de qué y cómo han aprendido los alumnos con barreras para el

aprendizaje. Entonces ¿no sería momento de conocer más sobre los procesos cognitivos de estos alumnos?

El entrevistado de amplia trayectoria en educación especial y en otros cargos de jerarquía dentro de la Administración hizo referencia a este aspecto y entendemos que es un aporte valiosísimo para este trabajo:

“Creo que es eso lo realista, creo que es absolutamente impensable un escenario donde los... toda discapacidad tenga la posibilidad de estar funcionando en un espacio regular con resultados favorables. La inclusión no es estar uno al lado del otro sin aprendizajes (...) Entonces sigo pensando que la educación especial tiene un sentido. Y que la inclusión de los alumnos a veces se da en espacios específicos y especializados (...) La exclusión inadmisibles es estar fuera de la escuela, la primera inclusión es la escolarización ¿Con qué modalidad? ¿Con qué tipo de escuela? Bueno, todo eso se discute, pero dentro de la escuela y dentro de la escuela pública a cargo de profesionales. Luego lo otro, los países que son muy ambiciosos en lo legislativo después terminan teniendo centros privados y derivan los casos graves a la salud eso sí, es una exclusión severa”. (AJ2)

Se requiere conocer el número de alumnos con discapacidad incluidos en escuelas comunes con acompañamiento de los dispositivos de educación especial: maestro de apoyo e itinerante.

En lo que respecta a los *currícula* ¿se contempla a los alumnos que ven limitada su participación a causa de la discapacidad? ¿de qué forma?

La flexibilización curricular es un aspecto que no se ha abordado en esa investigación y que se desprende de los análisis de los documentos a través de las trayectorias educativas. Se expresó que no contamos con datos a nivel nacional en lo que respecta a los aprendizajes.

Cabe señalar que para esta investigación no se pudo acceder a los datos vinculados al número de maestros de apoyo e itinerantes existentes, el número de escuelas que cubren y de niños con discapacidades que atienden, puesto que no nos fue otorgada la entrevista a la autoridad competente pese a ser autorizada por CODICEN y DGEIP.

La búsqueda de documentación que aportara esos datos no fue fructífera, los datos por momentos aparecen invisibilizados.

A partir del Protocolo de inclusión educativa de la Educación Especial (Circular N° 58 de 2014) seguidamente se implementó el proyecto de Escuelas Mandela ya referido. Los tres entrevistados (altas jerarquías) aluden en sus discursos al impacto positivo que ha tenido la Red de escuelas Mandela en Uruguay. También señalan las dificultades, de un dispositivo inclusor en Uruguay que fuera financiado, como ya señaláramos, a través de cooperación con fondos de UNICEF y de iDi (Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo) en el

Proyecto de Presupuesto no figura planificado para el período en que se implementó (2010-2014).

Finalmente, se entiende necesario contar con datos acerca del número de maestros que atienden la inclusión en escuelas comunes, relevar si son suficientes como también el número de alumnos que son atendidos y con qué frecuencia se realiza esa atención.

Es también necesario profundizar sobre los dispositivos de inclusión y sus prácticas áulicas (Diseño Universal de Aprendizaje o DUA) para que pueda ser regulado y conocido por todos los actores de la educación.

Se espera que la sistematización de la normativa y los hallazgos que surgen de esta investigación sea de ayuda y contribuya a otros investigadores que deseen abordar el trabajo que desempeña la Educación Especial en las escuelas públicas uruguayas.

### **5.1.5 Limitaciones De La Investigación**

Ha quedado expresado que la investigación ha sido un proceso cuidadoso y sistematizado y se ha buscado resolver los problemas que se han planteado, así como también intentar un aporte en lo que se considera un vacío de conocimiento para una parte de la comunidad educativa.

Se evidenció las dificultades en el acceso al campo al limitarse el número de entrevistas y que finalmente no fueron otorgadas. Por ello se tuvo que rediseñar la salida al campo y modificar la muestra.

Se ha expresado en el desarrollo del trabajo las limitaciones encontradas no habiéndose detectado este tipo de obstáculos en los trabajos de tesis que sirvieron de aporte para la presente investigación.

Otro aspecto relevante refiere a los plazos para finalizar la investigación puesto que para que fuese autorizada por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) transcurrieron diez meses y a pesar de la espera no se pudo acceder a los entrevistados que se tenía previsto por lo que se instrumentó un cambio de estrategia.

Se diseñó un diario de investigación donde se detalla las comunicaciones realizadas: los mails, los contactos con las autoridades del área ya desde a los teléfonos institucionales como a los celulares de contacto de cargos jerárquicos dentro de ANEP como de CODICEN. Para preservar el anonimato de las personas con las que se mantuvo contacto se realizó una carpeta con todas los registros de las comunicaciones que se adjunta en el Anexo complementario.

## 6 REFERENCIAS

Acedo, C., & Operti, R. (2012). *La educación para todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Miño y Dávila.

[https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2012/174556/esttodame\\_2012\\_postprint.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2012/174556/esttodame_2012_postprint.pdf)

Aguerrondo, I. (2012). El rol de la supervisión educativa en la gestión. *Educar*, 49(1), 13-27.

[https://www.researchgate.net/publication/280623903\\_El\\_rol\\_de\\_la\\_supervision\\_educativa\\_en\\_la\\_gestion\\_de\\_las\\_politicas\\_publicas](https://www.researchgate.net/publication/280623903_El_rol_de_la_supervision_educativa_en_la_gestion_de_las_politicas_publicas)

Amezcuaga Aguilar, T., García Domingo, M., & Fuentes Gutiérrez, V. (2018). La dignidad como principio fundamental de la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3 (1), 97-113.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3584/3289>

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Universidad Arcis.

<https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>

Ardao, A. (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Departamento de Publicaciones de la Udelar.

Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Inicial y Primaria (2007). Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis\\_historico.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf)

Arnaiz, P. (2019, enero 28-28). La educación inclusiva en el Siglo XXI [Presentación de artículo]. *Avances y desafíos*. En Catedrática de Didáctica y Organización Escolar Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación, Murcia, España. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>

Beech, J., & Meo, A. (2016). *Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), 1-19.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450048>

- Bentancur, N., & Mancebo, M. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio. En Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. 21(21), (pp.1-6).  
[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6995/1/RUCP\\_BentancurMancebo\\_2012v.21n.1.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6995/1/RUCP_BentancurMancebo_2012v.21n.1.pdf)
- Bentancur, N. (2012). Aporte para una tipografía de las políticas educativas en Uruguay: instituciones, ideas y actores. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(21), 65-92.  
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a04.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.  
[https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACI%C3%93N\\_EDUCATIVA\\_RAFAEL\\_BISQUERRA\\_pdf](https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf)
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. <https://docplayer.es/32307270-Hacia-una-escuela-para-todos-y-con-todos.html>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. <https://core.ac.uk/download/pdf/71054147.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M., (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos; FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Caniza de Páez, S. (2010). Políticas de Educación Especial Inclusiva: discriminación, indiscriminación y antidiscriminación. *Contextos de Educación*, 14 -(1),15-26.  
<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/02-caniza-paez.pdf>

Código de la Niñez y Adolescencia. Ley 17.823 de 2004. 14 de setiembre de 2004 (Uruguay)  
[https://www.oas.org/dil/esp/codigo\\_ninez\\_adolescencia\\_uruguay.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/codigo_ninez_adolescencia_uruguay.pdf)

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa. <http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.-Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-como-disciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf>

Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2014). Circular N°58.  
[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58\\_14.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf)

Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (s.f.). *Definición de Educación Especial*. Educación Especial es. <https://www.dgeip.edu.uy/educacion-especial-es/>

Dulzaides, M. E., & Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2).  
<http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>

Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Ponencia Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada, España  
<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/EducacionInclusivaDerecho.pdf>

Echeita, G., & Verdugo, M.A. (2012). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 5-12.  
[https://www.researchgate.net/publication/39585053\\_Diez\\_anos\\_despues\\_de\\_la\\_Declaracion\\_de\\_Salamanca\\_sobre\\_necesidades\\_educativas\\_especiales\\_en\\_Espana\\_Entre\\_la\\_retorica\\_esperanzadora\\_y\\_las\\_resistencias\\_al\\_cambio/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/39585053_Diez_anos_despues_de_la_Declaracion_de_Salamanca_sobre_necesidades_educativas_especiales_en_Espana_Entre_la_retorica_esperanzadora_y_las_resistencias_al_cambio/citation/download)

- EUROsociAL+, ANEP., & Grupo Social ONCE. (2020). *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*. <https://eurosocial.eu/wp-content/uploads/2021/05/Libro-EuroSocial-Final.pdf>
- Fernández, T., & Mancebo, M. (2015). Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa? *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(3), (pp. 74-89). [http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae\\_2\\_3\\_fernandez\\_mancebo\\_politicas\\_inclusion\\_uruguay.pdf](http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_2_3_fernandez_mancebo_politicas_inclusion_uruguay.pdf)
- Flores Perdomo, L. (2014). *Desde la inclusión educativa para educación inclusiva generando proyectos con calidad de vida*. Red Educativa Mundial. <https://www.redem.org/desde-la-inclusion-educativa-para-educacion-inclusiva-generando-proyectos-con-calidad-de-vida/>
- Guajardo Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (11), (pp. 131-153). <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/272/221>
- Guber, R. (2013). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-salvaje-metropolitano.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2009). *Metodología de la Investigación Social*. Mac-Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Imray, P., & Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead: Long Live Inclusion*. Routledge. [https://www.researchgate.net/publication/317769999\\_Inclusion\\_is\\_Dead\\_Long\\_Live\\_Inclusion](https://www.researchgate.net/publication/317769999_Inclusion_is_Dead_Long_Live_Inclusion)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016* <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2015-16.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-uruguay-2019-2020>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *Primer informe de resultados de Aristas 2020*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>

Haretche, C., Dibot, G., Goyeneche, G., Mannise, S., & Córdoba, J. (3 de diciembre de 2020). *Evaluación del programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. Seminario internacional Hacia la educación inclusiva: Avances y futuros desafíos en el sistema educativo uruguayo (2020-2025). Unicef, INEEed. <https://www.unicef.org/uruguay/media/4246/file/Presentaci%C3%B3n%20Evaluaci%C3%B3n%20Red%20Mandela.pdf>

Kauffman, J., Felder, M., Bernd, A., Badar, J., & Schneiders, K. (2018) Inclusion of All Students in General Education? International Appeal for A More Temperate Approach to Inclusion. *Division of International Special Education and Services*, 21(2),1–10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1198904.pdf>

Lauretti, P., & Romero, R. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*. 10(33), 347-356. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319>

Leal, K., & Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*, 10(2), 11-33. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144225002.pdf>

López Bastías, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(273), (pp. 835-855).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7460321&orden=0&info=link>

- López Masis, R. (2011). Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad. *Alteridad*, 6 (2), 101-108.  
<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2011.01>
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), 201-223. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>
- Machado, M., Machiñena Oliveri, S. (2017). El último orejón del tarro: la realidad de las escuelas especiales en el interior del Uruguay (Proyecto) [Licenciatura en Comunicación Orientación Periodística, Universidad ORT Uruguay].  
<https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4030>
- Mancebo, M., (2003). La larga marcha de una reforma exitosa: de la formulación a la implementación de política educativa. En M. Mancebo, P. Narbondo & C. Ramos (Eds), *Uruguay: la Reforma del Estado y las políticas en la democracia restaurada (1985-2000)*. 139-162. Fin de Siglo.  
[https://www.researchgate.net/publication/305488313\\_La\\_larga\\_marcha\\_de\\_una\\_reforma\\_exitosa\\_de\\_la\\_formulacion\\_a\\_la\\_implementacion\\_de\\_politicas\\_educativas](https://www.researchgate.net/publication/305488313_La_larga_marcha_de_una_reforma_exitosa_de_la_formulacion_a_la_implementacion_de_politicas_educativas)
- Mancebo, E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales  
[https://www.researchgate.net/publication/305488413\\_La\\_inclusion\\_educativa\\_un\\_paradigma\\_en\\_construccion](https://www.researchgate.net/publication/305488413_La_inclusion_educativa_un_paradigma_en_construccion)
- Mancebo Castro, M. (2017). Discapacidad, representación y ciudadanía... ¿cómo el Uruguay no hay? *XVI Jornadas de Investigación: la excepcionalidad uruguaya en debate: ¿cómo el Uruguay no hay? [en línea]*. (pp. 1-16)  
[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10775/1/XVI%20JICS\\_Mariana-Mancebo-Castro.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10775/1/XVI%20JICS_Mariana-Mancebo-Castro.pdf)
- Mancebo, Ma. E. (2018). El Talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay. En Fernández, T. (Coord.), *Políticas de inclusión en la*

- Educación Básica de Uruguay (2005-2015) (1-21). Udelar-Zenit Artes Gráficas.  
[https://www.academia.edu/39087052/El Tal%C3%B3n de Aquiles la institucionalidad de las pol%C3%ADticas de inclusi%C3%B3n educativa en Uruguay](https://www.academia.edu/39087052/El_Tal%C3%B3n_de_Aquiles_la_institucionalidad_de_las_pol%C3%ADticas_de_inclusi%C3%B3n_educativa_en_Uruguay)
- Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), (pp. 5-12). <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=80210101>
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5).  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/download/6851/6062/>
- Miranda, E., (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E.M, Miranda., N.A, Paciulli Bryan (Eds.), (Re) Pensar la Educación Pública: Aportes desde Argentina y Brasil (pp. 105-125). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.  
<http://www.oiece.org/seminario/Art%C3%ADculo%20sobre%20Ball-%20Estela%20Miranda.pdf>
- Moreno Rubio, M. E. (2019). *Investigar a las élites: problemáticas y reflexiones sobre la metodología cualitativa*. Estudios Sociológicos De El Colegio De México, 38(112), 497–532. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n112.188>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.  
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (7-10 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. UNESCO. Salamanca, España.  
<https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Opertti, R. (2011, junio 21). Debate sobre propuestas en educación: Documento para la discusión: Cambiar las miradas y los movimientos en Educación: ventanas de oportunidades para el Uruguay [Presentación de artículo], Oficina Internacional de

Educación (OIE-UNESCO) Montevideo, Uruguay.

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2007/0710PanamaCity/Documento\\_Inclusion\\_Educativa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf)

Ordenanza 10 de 2004. [Consejo Directivo Central] Disposiciones que regulan el procedimiento administrativo común de todas las dependencias de la Administración Nacional de Educación Pública y los procedimientos especiales o técnicos en tanto su naturaleza y carácter de estos lo permitan. 2 de diciembre de 2004.

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/normativa/ordenanza10\\_nueva\\_CODICEN.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/normativa/ordenanza10_nueva_CODICEN.pdf)

OREALC/UNESCO (2010). Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad/ SIRIED. Propuesta metodológica.

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/regional-education-system-on-students-with-disabilities-siried-methodological-proposal-sp.pdf>

Padín, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), (pp. 47-61).

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art3.pdf>

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

<http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

Palacios, A. & Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Derechos y Libertades: Revista de Filosofía del Derecho y Derechos Humanos*, 11(17), (pp. 231-239). [https://e-](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf)

[archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf)

Pastor Albaladejo, G. (2014). Elementos conceptuales y analíticos de las políticas públicas. En G, Pastor (Eds), *Teoría y Práctica de las Políticas Públicas* (pp. 17-45) Tirant Lo Blanch.

[https://www.academia.edu/21603011/Elementos\\_conceptuales\\_y\\_anal%C3%ADticos\\_de\\_las\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%BAblicas](https://www.academia.edu/21603011/Elementos_conceptuales_y_anal%C3%ADticos_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas)

Proyecto Multinacional de Asistencia Técnica y Perfeccionamiento de Personal en Educación Especial. Características y Modalidades de Integración del Discapacitado al Currículo Común (1986). Administración Nacional de Educación Pública Consejo Directivo Central Instituto Magisterial Superior Organización de los Estados Americanos.

Real Academia Española (2022). Apoyar. *En Diccionario de la lengua española*.  
<https://dle.rae.es/apoyar?m=form>

Real Academia Española (2022). Brindar. *En Diccionario de la lengua española*.  
<https://dle.rae.es/brindar?m=form>

Real Academia Española (2022). Favorecer. *En Diccionario de la lengua española*.  
<https://dle.rae.es/favorecer?m=form>

Real Academia Española (2022). Intervenir. *En Diccionario de la lengua española*.  
<https://dle.rae.es/intervenir?m=form>

Real Academia Española (2022). Orientar. *En Diccionario de la lengua española*.  
<https://dle.rae.es/orientar?m=form>

RIINEE. (2017). Estudio sobre el estado de la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/3486-2017-Jaime-Esponda-Estudio-Art-24-Convencion-Discap.pdf>

Rodríguez, D. (2015). *Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Repositorio Académico Digital.  
<https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/2325>

- Romero López, J. & Luque, D. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Ediciones Aljibe.
- Rotondo, F. (2008). Instrumentos jurídicos del Sistema Educativo uruguayo con inclusión de la nueva Ley N.º 18.437. *Revista de derecho*, (15), (pp. 81-129).  
<http://revistaderecho.um.edu.uy/wp-content/uploads/2012/12/Rotondo-Tornaria-Instrumentos-juridicos-del-sistema-educativo-uruguayo-con-inclusion-de-la-nueva-ley-n-18.437.pdf>
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, (19), (pp. 1-9).  
[http://educespecialjujuy.xara.hosting/index\\_htm\\_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf](http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf)
- Schkolnik, S. (2009). América Latina: la medición de la discapacidad a partir de los censos y fuentes alternativas. Seminario Los Censos de 2010 y la Salud. CEPAL, 92(1) 275-305  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12885/np92275305\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12885/np92275305_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sierra Socorro, J., & García Reyes, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 134-154.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962020000100134](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100134)
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), (pp. 101-111).  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9824/9023/>
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós
- Tedesco, J.C. (2012). Educación y Justicia Social en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 275-277.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G, Frigerio & G, Diker (Eds), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (pp. 191-201). Ediciones Novedades Educativas.

<https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Terigi-la%20ense%C3%B1anza%20como%20problema%20politico.pdf>

Toboso, M., & Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), (pp. 64-95).  
<https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>

Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/09/Ejes-esenciales-de-la-sociedad-del-conocimiento-y-la-socioformaci%C3%B3n-09.pdf>

Torres González, J. (2011). La identidad científica de la educación especial marcando el sendero de la inclusión educativa. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(1), (pp. 137-162). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4005813>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (5 - 9 de marzo de 1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. Jomtien, Tailandia.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (26-28 de abril de 2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. UNESCO. Dakar, Senegal. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (25-28 de noviembre de 2008). *Conferencia Internacional de Educación*. UNESCO. Ginebra, Suiza. <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/48a-reuni%C3%B3n-2008>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris, Francia.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)  
(2009). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)  
(2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Uruguay. (1985, abril,25). Ley 15.739. Aprobación de la ley de emergencia para la enseñanza en general. D.O. No. 21924. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985/19>

Uruguay. (2008, diciembre, 04) Ley 18.418 de 2008. Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. D.O. No. 27.626.

<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>

Uruguay. (2009, enero, 16) Ley 18.437 de 2009. Ley General de Educación. D.O. No. 26754.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2010, marzo, 09) Ley 18.651 de 2010. Ley de Protección Integral de personas con discapacidad. D.O. No. 27.932 <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología.

[https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod\\_resource/content/1/Valles%2C%20Migue%20%281999%29%20Tecnicas\\_Cualitativas\\_De\\_Investigacion\\_Social.pdf](https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%2C%20Migue%20%281999%29%20Tecnicas_Cualitativas_De_Investigacion_Social.pdf)

Vélez Pachón, V. (2015). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires: un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015* [Tesis de maestría, FLACSO]. Repositorio digital FLACSO Ecuador.

Verdesio, E. (1931). *Clases diferenciales. Su organización y funcionamiento. Compilación de informes y estudios*. Imprenta Nacional.

Verdesio, E. (1934). *La Enseñanza Especial en el Uruguay*. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Imprenta Nacional.

World Health Organization. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43360>

Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Brujas.

<https://ies6043-sal.infod.edu.ar/sitio/upload/YUNI-URBANO-2006-Tecnicas-para-investigar.pdf>

Zeballos Fernández, Y. (2015). *Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja [Tesis para optar al Título de Magister en derechos de infancia y Políticas Públicas, Universidad de la República]*.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5494/1/Zeballos%2C%20Yliana.pdf>

## 7 ANEXOS

### Anexo 1: Relevamiento de normativa relacionada a la Discapacidad, la Educación Especial y Educación Inclusiva (ANEP, MEC, Poder Legislativo)

Numeral	Tipo de documento	Autor	Fecha	Título	Contenido relevante	URL	Descriptor
1	Legislación Escolar		1928-1932	Legislación Escolar Tomo X Índice de la A – C	<p>“Se determina el criterio a seguir para la selección de los alumnos a clases diferenciales. Se establecen clases de ortofonía para atender a los niños que presenten vicios o defectos de pronunciación. (establecidas anexas a las escuelas públicas el 6 de julio de 1928 (citado por Verdesio en “La enseñanza especial en el Uruguay”, 1934, p.147)</p> <p>Se crean escuelas y clases auxiliares para atender a los anormales psíquicos verdaderos. Se establecen normas para la selección de los que deben pasar a las escuelas al aire libre y marítimas” (p.666)</p> <p>“Clases auxiliares para anormales psíquicos: Su creación Bases para los Concursos”. (p.672)</p> <p>Clases diferenciales</p> <p>“Procedimiento para organizarlas y para su funcionamiento</p> <p>Instrucciones para aplicar la reglamentación. Se faculta a las comisiones departamentales para proponer maestros con la finalidad de estudiar su funcionamiento.</p> <p>Se dispone que las propuestas de maestros para estudiar su funcionamiento deberán ser previamente informadas por las inspecciones departamentales. Normas para la designación de maestros con el cometido de estudiar su Organización</p> <p>Bases para los concursos destinados a proveerlas” (p.673)</p> <p>“Concursos (Véase: Reglas de procedimiento para la provisión de cargos docentes)</p> <p>Bases para proveer la dirección del Instituto para Niñas Sordomudas” (p.674)</p>	<p><a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo10/LE10_IN DICE_1928-1932_A-C.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo10/LE10_IN DICE_1928-1932_A-C.pdf</a></p>	<p>Se selecciona el alumnado para las clases diferenciales. Clases de ortofonía.</p> <p>Creación de escuelas para la atención de anormales psíquicos.</p> <p>Organización de las clases diferenciales. Los maestros estudian su funcionamiento con el aval de comisiones departamentales.</p> <p>Concursos</p>

2	Legislación escolar		1933-1936	Legislación Escolar Tomo XI Índice alfabético de la A-C	<p>"Escuelas especiales: Se establece que los concurrentes al curso de perfeccionamiento para la enseñanza de anormales y que sean clasificados en el concurso de ayudantías de la Escuela Auxiliar, tendrán derecho a las vacantes, suplencias e interinatos". (p.922)</p> <p>"Creación de Escuela Hogar para educar al niño irregular de carácter dispuesta por el Consejo de Enseñanza en su sesión del 27 de enero de 1934" (Verdesio,1934, p.170)</p>	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo011/L ET11 INDICE A-E.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo011/L ET11 INDICE A-E.pdf</a>	<p>Curso de perfeccionamiento para la enseñanza de anormales</p>
3	Legislación Escolar		1937-1940	Legislación Escolar Tomo XII Índice alfabético de la A-C	<p>"Se fijan normas para la eliminación de niños anormales y se aclara la finalidad de las clases diferenciales. Se establece el medio internado para los de la escuela de sordomudos y el sistema de asistencia familiar para los que procedan de campaña. Se organizan clases para débiles visuales. Se instituyen clases para débiles de oído. Se reglamenta su ingreso y permanencia en la Escuela Hogar para Irregulares del Carácter ". (p.888)</p>	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo012/L ET12 INDICE A-E.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo012/L ET12 INDICE A-E.pdf</a>	<p>Se eliminan los "anormales" de las clases diferenciales.</p> <p>Medio internado para la escuela de sordomudos. Clases para débiles visuales y de oído.</p> <p>Reglamentación para ingresar y permanecer en la Escuela Hogar de Irregulares de Carácter</p>
4	Legislación Escolar		1941-1943	Legislación escolar Tomo XIII Índice alfabético A-C	<p>"Clases diferenciales: Creación de un curso de enseñanza especial y perfeccionamiento para los Maestros que aspiren a estos cargos". (p.783)</p> <p>"Cursos especiales: Se establece que, para la designación de maestros de talleres de la Escuela de Sordomudos, se tendrán en cuenta a las personas que hubieran seguido los cursos de pedagogía que se dictan en aquélla". (p.788)</p>	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo013/L ET13 INDICE A-L.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo013/L ET13 INDICE A-L.pdf</a>	<p>Curso de enseñanza especial para maestros que trabajen en clases diferenciales.</p> <p>Cursos de pedagogía para maestros que trabajen en talleres de Escuela de Sordomudos.</p>
5	Legislación Escolar		1957	Legislación escolar Tomo XIX Índice alfabético A-C	<p>Cursos de especialización Enseñanza de alumnos con problemas de aprendizaje</p> <p>"Se modifica la denominación de la asignatura "Diagnóstico Clínico y Educacional" que figura en este Curso, por "Diagnóstico Psicológico y Educacional" (p.508)</p> <p>Escuela de Recuperación psíquica</p> <p>"Se declara que los maestros que prestan servicios en esta escuela y en Clases Diferenciales y que realizan simultáneamente este Curso, estarán exonerados de la realización de la práctica respectiva". (p.509)</p>	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo019/L ET19 INDICE A-C.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo019/L ET19 INDICE A-C.pdf</a>	<p>Especialización para la enseñanza de alumnado con problemas de aprendizaje.</p>
6	Legislación Escolar		1958	Legislación Escolar Tomo XX Índice alfabético A-F	<p>"Se dispone que los cargos de clases diferenciales recientemente creados serán provistos mediante formulación de propuestas sobre la base de maestros efectivos de cada departamento, con mayor valor docente, en forma interina". (p.138)</p>	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo020/L ET20 INDICE A-F.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo020/L ET20 INDICE A-F.pdf</a>	<p>Creación de cargos para clases diferenciales. Manera de proveerlos y bases.</p>

						<a href="#">on/tom o20/L ET20 INDIC E A-F.pdf</a>	
7	Legislación Escolar		1959	Legislación Escolar Tomo XXI Índice alfabético A-E	<p>“Se dispone que las clases diferenciales que funcionan en las escuelas del litoral e interior del país sean orientadas y fiscalizadas bajo un régimen mixto a cargo de Inspectores Departamentales, de Zona y dependientes del Departamento Técnico”. (p.154)</p> <p>Concursos</p> <p>“Se aprueban bases que regirán para la provisión de estos cargos, por Bases Concursos de Méritos y Oposición y de Oposición, en las escuelas del país”. (p. 156)</p>	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tom o21/L ET21 INDIC E A-E.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tom o21/L ET21 INDIC E A-E.pdf</a>	<p>Orientación y fiscalización de Clases diferenciales del interior del país, por Inspectores Departamentales de Zona y del Departamento Técnico.</p> <p>Bases para concursos de Mérito y Oposición y de Oposición.</p>
8	Legislación Escolar		1960	Legislación Escolar Tomo XXII Índice alfabético A-I	<p>Clases diferenciales</p> <p>“Se establecen normas para la provisión de interinatos y suplencias en estas clases, en escuelas del litoral e interior del país”. (p.498)</p>	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tom o22/L ET22 INDIC E A-L.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tom o22/L ET22 INDIC E A-L.pdf</a>	<p>Clases diferenciales</p> <p>Bases para proveer cargos interinos y suplentes en el interior del país</p>
9	Reglamento o Legislación Escolar	Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal	25/11/1961	Reglamento del Departamento de Educación Común	<p><b>ORGANIZACIÓN</b></p> <p>“El Departamento de Educación Común está integrado por los Inspectores Regionales, Inspectores Departamentales de Enseñanza Primaria, como Coordinadores Zonales en sus respectivas zonas, los Inspectores de Zona que actuarán como Inspectores directores de Distrito”. (190)</p> <p>“Visitar con fines exclusivamente informativos Práctica, Escuelas las Escuelas de Enseñanza Especial y Clases Especiales de su zona. Los antecedentes que se generen con motivo de la fiscalización así que corresponde a los Inspectores de dichas escuelas mismas como los referentes a problemas técnicos vinculados con deberán elevarse al Departamento respectivo. Velar por el cumplimiento estricto en todas las Escuelas de los de su Zona de las disposiciones constitucionales”. (p.195)</p> <p>“Funciones del maestro de clase: Realizar el estudio mensual del rendimiento de los alumnos, determinando los trabajos efectuados y los resultados que se hayan obtenido. Expondrá en dicho estudio y en forma detallada las medidas que haya adoptado para mejorar el rendimiento de los alumnos. Del estudio referido que constará siempre por escrito, elevará copia al</p>	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tom o23/L ET23 1961 234-255.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tom o23/L ET23 1961 234-255.pdf</a>	<p>Reglamento que organiza al Departamento de Educación Común</p> <p>El Reglamento señala la importancia de Visitar Escuelas de Enseñanza Especial y Clases Especiales de la zona con fines informativos</p> <p>El maestro deberá informar al Director sobre el alumnado con problemas de conducta Inadaptación Tratamiento especial</p>

					<p>Maestro director, adjuntando un detalle particular de los alumnos cuyos rendimientos no fueran satisfactorios. Sin perjuicio de las medidas que respecto al estudio de cada alumno adoptará el Maestro director, deberá visitar al padre, tutor o encargado del alumno, a fin de informarle sobre el rendimiento de éste. Llevará por separado al Maestro director una relación de los alumnos que presenten problemas de conducta o de inadaptación que merezcan un tratamiento especial". (p.207)</p>		
10	Reglamento o Legislación Escolar	Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal	25/11/1961	<p>Reglamento de Educación Especial</p> <p>DEROGADO 25/02/1996</p>	<p>Organización.</p> <p>"El Departamento de Enseñanza Especial, tiene a su cargo la «orientación, contralor y supervisión, de todas las Escuelas y Clases que atiendan a niños con dificultades físicas, psíquicas o sensoriales. El Departamento de Enseñanza Especial está integrado por el Inspector director, los Inspectores Coordinadores de Sección, como Coordinadores en sus respectivas ramas, los Inspectores Supervisores que actúan como Inspectores de Enseñanza Especial, en sus respectivas jurisdicciones."</p> <p>El Departamento constará de dos secciones:</p> <p>a) Sección enseñanza para niños con problemas de educación generado por deficiencias sensorial y/o físicas, que comprende:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Escuelas al Aire Libre.</li> <li>2) Escuelas de Hospital.</li> <li>3) Escuelas de No Videntes.</li> <li>4) Escuelas de Fonoaudiología.</li> <li>5) Preventorios Escolares.</li> <li>6) Colonias Marítimas.</li> <li>7) Colonias de Río.</li> <li>8) Colonias de Sierra</li> <li>.9) Campamentos Escolares de Verano.</li> <li>10) Jardines de Infantes.</li> </ol> <p>Sección enseñanza de niños con problemas de educación, generados por deficiencias psíquicas y/o comportamiento que: comprende:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Escuela de Recuperación.</li> <li>2) Escuelas Hogar para Irregulares del Carácter.</li> <li>3) Clases de Recuperación Pedagógica.</li> <li>4) Cualquier tipo de Escuela Especial y/o clases, que pueda atender a niños "con dificultades o problemas psíquicos". (p 234-235)</li> </ol> <p>"Dentro del Departamento de Enseñanza Especial, organizar conferencias técnico-pedagógicas para maestros y marcar rumbos y orientaciones a los funcionarios escolares en armonía con la gestión escolar que realice el Consejo y el Director General de Enseñanza Primaria y Normal.</p> <p>Asesorar al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal sobre todos los asuntos escolares en que se requiera su dictamen." (p.236)</p>	<p><a href="https://www.dgejp.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tom/023/L1961-234-255.pdf">https://www.dgejp.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tom/023/L1961-234-255.pdf</a></p>	<p>El Reglamento organiza al Departamento de Enseñanza Especial con la finalidad de contralor y supervisión de escuelas y clase que atiendan a niños con dificultades físicas, psíquicas o sensoriales.</p> <p>Establece dos secciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Niños con problemas de educación. Deficiencia sensorial y/o físicas</li> <li>2.Niños con problemas o deficiencias psíquicas o de comportamiento</li> </ol> <p>El reglamento establece Su competencia para organizar conferencias técnico-pedagógicas para maestros y marcar orientaciones a los funcionarios escolares.</p>
11	Boletín	Inspección Nacional de	26/6/1975	Boletín N° 69 Asunto 36	<p>Modifica Artículo 18 de Reglamento fecha 16/6/1961 Legislación Escolar Tomo XXIII</p>	Página 234 en cuanto	<p>Refiere a las visitas de Inspección de Enseñanza Especial</p>

		Educación Especial			"Art. 18- Hace referencia a las visitas de Inspección por parte del Inspector Supervisor de Enseñanza Especial."	a vistas  <a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo23/LET231961234-255.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo23/LET231961234-255.pdf</a>	
12	Boletín	Inspección Nacional de Educación Especial	2/7/1976	Boletín N° 154 Asunto 10	"Transforma la denominación del Departamento de Educación Especial por Inspección Nacional de Educación Especial".		Si bien refiere a que transforma la denominación, en verdad transforma o cambia la estructura funcional del área: pasa de ser un departamento independiente a ser una Inspección dependiente de la Educación Primaria.
13	Boletín	Inspección Nacional de Educación Especial	22/7/1980 Resolución del 1/7/1980	Boletín N° 447 Asunto 15	"Reestructura de Educación Especial"		No aparece incluido en los tomos de Legislación escolar digitalizados
14			1985	Proyecto	<p>"Se inició una reestructura integracionista en Educación Especial en la cual se creó la figura del Maestro de Apoyo itinerante y se fortaleció el rol del Maestro de apoyo en la escuela común con el propósito de favorecer la integración escolar de niños y niñas con problemas para aprender y discapacidad" (página de DGEIP "Desde la Memoria"</p> <p>"¿Qué es el maestro itinerante?"</p> <p>Se llama maestro itinerante al maestro especializado que recorre un itinerario de escuelas, con el fin de orientar y apoyar al maestro de Educación Común y al niño en la tarea de integración.</p> <p>La atención de niños con trastornos conductuales realizado por los maestros Itinerantes surge como una nueva modalidad pedagógica en el marco de la Educación Especial, aprobado por el C.E.P. en junio de 1985 y por la propia reestructura de la Escuela N.º 204, aprobada en marzo de 1987. La misma está fundada en un enfoque integracionista de la Educación con un profundo sentido humanista, y con la utilización de "modelos de intervención para la atención de las necesidades educativas especiales en modalidades integradoras inclusoras", que marca claramente el rol que el maestro de apoyo itinerante debe desarrollar, con el</p>	<p><a href="https://www.dgeip.edu.uy/desdememoria/">https://www.dgeip.edu.uy/desdememoria/</a></p> <p><a href="http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf">http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf</a></p>	<p>Con un enfoque de integración se genera una reestructuración de roles y funciones creando la figura del Maestro de Apoyo Itinerante y del Maestro de apoyo en escuela común con el propósito de la Integración escolar</p> <p>Clases de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)</p> <p>Propuesta personalizada en la escuela común</p>



					situación particular de los discapacitados”.		
17	Boletín	Inspección Nacional de Educación Especial	28/6/1991	Boletín N° 271 Asunto 2	Proyecto de aprovechamiento de Recursos Humanos existentes en el organismo en el área de Educación Especial		Utilización de manera adecuada de los recursos en Educación Especial
18	Ley	Poder Legislativo	12/12/2008	Ley General de Educación 18.437	<p>Art 8° El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.”</p> <p>Art 18° El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.</p> <p>Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual.</p> <p>El Estado asegurará a los educandos que cursen la enseñanza pública obligatoria, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Promoverá su máximo aprovechamiento para la educación, su uso con sentido y</p>	<p><a href="https://www.impo.cem.uy/bases/leyes/18437-2008">https://www.impo.cem.uy/bases/leyes/18437-2008</a></p>	<p>El rol del estado es garantizar los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad</p> <p>Efectivizar el derecho a la educación, a la Inclusión social con respeto al que posee capacidades diferentes</p> <p>Incluir a las personas y a los sectores discriminados.</p>

					su apropiación por parte de los educandos.”		
19	Ley	Poder Legislativo	09/03/2010	Ley N°18.651 Protección integral de personas con discapacidad	<p>Art 5. "Sin perjuicio de los derechos que establecen las normas nacionales vigentes y convenios internacionales del trabajo ratificados, los derechos de las personas con discapacidad serán los establecidos en la Declaración de los Derechos de los Impedidos, de 9 de diciembre de 1975, y la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental proclamados por las Naciones Unidas, de 20 de diciembre de 1971; la Declaración de los Derechos de la Salud Mental del Pacto de Ginebra de 2002 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas por Resolución 61/106, de diciembre de 2006, y ratificada por Ley N.º 18.418, de 20 de noviembre de 2008. Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos sin excepción alguna".</p> <p>"Art.15 D) Auspiciar, con el apoyo de los Ministerios de Educación y Cultura y de Salud Pública y de la Universidad de la República, la investigación científica sobre prevención, diagnóstico y tratamiento médico, psicológico, psicopedagógico y social de las distintas formas de discapacidad, de acuerdo con el artículo 2º de la presente ley. Se investigarán igualmente los factores sociales que causan o agravan una discapacidad para prevenirlos y poder programar las acciones necesarias para disminuirlos o eliminarlos. Se promocionarán las actividades de investigación, de enseñanza y de difusión de la Lengua de Señas Uruguaya.</p> <p>Art.40 Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios.</p> <p>Artículo 45.- Se promoverá la sensibilización y la educación de la comunidad sobre el significado y la conducta adecuada ante las diferentes discapacidades, así como la necesidad de prevenir la discapacidad, a través de las distintas instituciones o cualquier agrupamiento humano organizado."</p>	<p><a href="https://tbinter.net.ohchr.org/Treaties/CR/Shared%20Documents/URY/Anexo%205_18844_S.pdf">https://tbinter.net.ohchr.org/Treaties/CR/Shared%20Documents/URY/Anexo%205_18844_S.pdf</a></p>	<p>Reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en la declaración de los derechos de los Impedidos y Declaración de los Derechos del Retrasado Mental a través de normas nacionales y convenios internacionales.</p> <p>Fomentar la investigación a través de MEC y Salud Pública y la UDELAR en la prevención, diagnóstico y tratamiento médico, psicológico, psicopedagógico y social sobre las diferentes formas de discapacidad.</p> <p>Asegurar el acceso a todos los niveles educativos con apoyos</p>
20	Circular N°58	ANEP	30/06/2014	Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial	<p>"Elaborado por la inspección de Ed. Especial con la participación del Cuerpo Inspectivo, del Equipo de directores de Montevideo y zona metropolitana con aporte de inspectores</p> <p>Es una herramienta imprescindible de las escuelas inclusivas". (p.1)</p> <p>"La Educación Especial integra el sistema educativo del CEIP' Las escuelas especiales son centros para la inclusión educativa' siendo el ingreso a éstas, una de las formas de inclusión posible' una 'modalidad educativa para aquellas situaciones de niños niñas, adolescentes y jóvenes que lo requieran, y por el tiempo que se considere necesario, durante el Ciclo Primario.</p>	<p><a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf</a></p>	<p>La Educación Especial es un sistema Escuela especial es un centro para la inclusión educativa, una modalidad</p> <p>Proyectar la Inclusión social</p> <p>Valorar la inclusión en Educación Común</p>

					<p>Sus proyectos deberán, de manera permanente, considerar la proyección a la comunidad y la inclusión social. Procesos de los alumnos, valorando la posibilidad y beneficios de su inclusión a educación común' en cualquier etapa del proceso.</p> <p>Contarán con un proyecto educativo de egreso de sus alumnos que respete su derecho a la continuidad educativa y a la inserción laboral.</p> <p>El ingreso de un niño o niña una escuela especial se valoran las posibilidades de: inclusión a escuela común o jardín de infantes, con apoyos o seguimiento de Maestro de Apoyo itinerante' - doble escolaridad. – escolaridad compartida.” (p.2)</p>		<p>Proyecto educativo de egreso para dar continuidad educativa e inserción laboral</p>
21	Resolución N°51	ANEP	16/06/2015	<p>Circular N° 58 del CEIP Comunic a la resolución N°51 de Creación Dirección Sectorial de Integración Educativa con dependencia directa del Órgano Rector</p>	<p>“La necesidad de fortalecer la articulación intra ANEP en clave regional, avanzando en un proceso de descentralización de la gestión” (p.2)</p> <p>“I) Que de acuerdo con lo establecido en el Art. 53 de la Ley de Educación 18.437, literal B, la ANEP debe “Garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso”;</p> <p>II) Que el CODICEN ha generado diferentes ámbitos de discusión, coordinación y articulación, en el entendido que la disponibilidad de la oferta educativa en los diferentes territorios y la existencia de condiciones de accesibilidad para niños y jóvenes son aspectos fundamentales para concretar el derecho a la educación de la población uruguaya” (p.2)</p> <p>Algunos de los “cometidos de la Dirección Sectorial son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesorar al CODICEN sobre la existencia de condiciones socioeducativas en clave territorial, tanto a nivel de oferta educativa, infraestructura y capacidades humanas, para el logro de trayectorias educativas continuas y completas.</li> <li>• Integrar los espacios directamente responsables del desarrollo de la política educativa a nivel territorial.</li> <li>• Proponer acuerdos interinstitucionales con el fin de optimizar el uso de los sistemas de información social para la construcción de escenarios que aporten a la concreción de las metas educativas quinquenales planteadas”. (p.3)</li> </ul>	<p><a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2015/normativa/circulares/Circular58_15.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2015/normativa/circulares/Circular58_15.pdf</a></p>	<p>Creación del Fortalecimiento la articulación dentro de la ANEP y a nivel regional para descentralizar la gestión.</p> <p>Diversidad de la oferta educativa que atienda condiciones de accesibilidad para niños y jóvenes</p> <p>Lograr trayectorias educativas continuas y completas</p>
22		PODER EJECUTIVO MEC MIDES	20/03/2017	<p>Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en</p>	<p>Es aprobado por decreto por el Presidente de la República Dr. Tabaré Vázquez.</p> <p>“I)La “Comisión honoraria para la continuidad educativa y socio profesional para la discapacidad” creada por decreto 76/015 de 26 de febrero de 2015 ha manifestado la necesidad de que los centros educativos que integran el</p>	<p><a href="https://www.impo.com.uy/bases/decretos/72-2017">https://www.impo.com.uy/bases/decretos/72-2017</a></p>	<p>Comisión para la Continuidad educativa y socio profesional para la discapacidad promueve en el Sistema Nacional de Educación (público y</p>

				los centros educativos	<p>Sistema Nacional de Educación (público y privado) así como los centros de Educación Infantil Privados y los Centros de Educación No Formal habilitados por la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, cuentan con una guía de referencia y de consulta en relación a las buenas prácticas y los estándares de atención a las personas con discapacidad”</p> <p>II)... “la “Comisión honoraria para la continuidad educativa y socio-profesional para la discapacidad” elaboró y puso a consideración de sus respectivos Jerarcas el Proyecto de “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”</p> <p>En la “Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” aprobada por Ley 18.418 de fecha 20 de noviembre de 2008 en su artículo 24 se dispone que los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación... asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de toda la vida.” (p.1)</p>		<p>privado) una guía de atención para las personas con discapacidad.</p> <p>Elaboró el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en centros educativos</p>
23	Circular N°27	ANEP CODICEN	04/05/2018	<p>Resolución N°10 del Acta Ext. N°37 adoptada por CEIP en sesión del día 27/04/2018.</p> <p>Documento de Orientación para la Protección de Trayectorias y para la Elaboración del Proyecto de Trabajo Personal (PTP) de Inspección Técnica</p>	<p>“Elaborado por la Inspección Técnica de la División Planeamiento Educativo y la División Investigación, Evaluación y Estadística de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Consejo Directivo Central”.</p> <p>“El documento se enmarca en las Orientaciones de Política Educativa del quinquenio 2016-2020 del CEIP”.</p> <p>“Es necesario potenciar los recursos educativos del sistema: Maestros de apoyo e Itinerantes, Maestros secretarios, Comunitarios, MAC, Dinamizadores, Profesores Especiales de Educación Artística, segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, Profesores de educación Física, equipos de escuelas Disfrutables, entre otros; IV que el Consejo de Educación Inicial y Primaria promueve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un sistema educativo basado en los intereses y capacidades de los alumnos/as a fin de adecuar la propuesta educativa a cada uno de ellos y a su desarrollo individual.</li> <li>- Estrategias de flexibilización o desestructuración de grupos, trabajos Inter niveles, didáctica de multigrado, atención a la diversidad, aceleración, entre otras”. (p. 1-.2)</li> </ul> <p>En el Documento se especifican pautas para una planificación diversificada y favorecer un curriculum flexible a través del diseño DUA. (p.3)</p>	<p><a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2018/DocumentoOrientacionPTPfinadob.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2018/DocumentoOrientacionPTPfinadob.pdf</a></p>	<p>La Inspección Técnica elabora un documento en el marco de las Orientaciones de Política Educativa para el período 2016.2020 en el que se especifica que es necesario potenciar los recursos educativos basado en los Intereses y capacidades de los alumnos con adecuación a cada alumno acorde a su desarrollo</p> <p>Atención a la diversidad</p> <p>Planificación diversificada por medio del Diseño DUA</p>
24	Acta N°57 Resolución N°60	ANEP	15/09/2020		<p>“La necesidad de desarrollar acciones tendientes a la efectivización de una educación inclusiva, en lo que se refiere al acceso, las trayectorias, egreso y aprendizajes de todos los estudiantes en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)”. (p.1)</p>	<p>Solicitada en CODICEN sección Actas</p>	<p>Desarrollo de acciones para lograr una Educación inclusiva en el acceso, las trayectorias, egreso y aprendizaje de los</p>

					<p>"En 2016 el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad recomendó al Uruguay (en referencia al Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) recomendó al Uruguay: "(...) que implemente un plan con una hoja ruta para una transición hacia la Educación inclusiva de calidad, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes 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. El Comité sugiere que se lleven a cabo campañas de toma de conciencia dirigidas a la sociedad en general, escuelas y familias de personas con discapacidad, con el fin de promover la educación inclusiva y de calidad". (p 2)</p> <p>"El Consejo Directivo Central creó un grupo de trabajo técnico específico para estudiar el abordaje de situaciones de discapacidad de la ANEP, a efectos de impulsar el proyecto <i>"Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad en el Sistema Educativo de Uruguay: educación en clave de diferencias"</i>, desarrollado en el marco de la cooperación de EUROSocial+ y el componente de Educación Inclusiva del Memorándum entre la ANEP y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia". (p.2)</p> <p>CODICEN Resuelve:</p> <p>"Crear una Mesa de Trabajo de Educación Inclusiva, con el propósito de diseñar, articular y coordinar la implementación de las políticas educativas en clave ANEP en consonancia con las recomendaciones que el Uruguay ha recibido y con el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024". (p.3)</p>	<p>estudiantes en la órbita de ANEP</p> <p>Educación inclusiva de calidad</p> <p>Comité sugiere campañas para toma de conciencia por parte de la sociedad en torno a las personas con discapacidad</p> <p>Se establece una Mesa de Trabajo de educación inclusiva CODICEN En torno a la recomendación que se le realizan a Uruguay</p>
25	Circular N°56	CODICEN	24/11/2020	Acta N°57 Creación de Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas	<p>"La importancia de establecer una mayor coordinación y articulación en lo que respecta al diseño, elaboración, instrumentación, desarrollo y evaluación de las políticas públicas educativas en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)" (p.3)</p> <p>En cuanto a las funciones se recupera los ítems</p> <p>"3- Diseñar y proponer acciones porque garantizan una educación de calidad en los diferentes niveles y modalidades educativas que propicien el cumplimiento de los lineamientos y objetivos en cada caso"</p> <p>5- Coordinar y articular las actividades de las Direcciones Sectoriales de Planificación Educativa y de Integración Educativa en relación de dependencia directa y bajo su órbita, entre sí y con todas las entidades de la ANEP para el cumplimiento de los lineamientos y objetivos correspondientes". (p.6)</p> <p>"Hasta tanto no se apruebe una nueva estructura organizacional, la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas tendrá bajo su órbita y en dependencia directa a las Direcciones Sectoriales existentes a la fecha de Planificación Educativa y de Integración Educativa, así como a la</p>	<p><a href="https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Circular%20N%C2%BA%2056-2020.pdf">https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Circular%20N%C2%BA%2056-2020.pdf</a></p> <p>Coordinación para establecer y garantizar educación de calidad en ANEP.</p>

					Dirección de Políticas Lingüísticas; Dirección de Derechos Humanos y la Dirección de Jóvenes y Adultos la que funciona en la órbita de la Dirección Sectorial de Integración Educativa.” (p.7)		
26	Circular N°12 1	ANEP CEIP	10/12 /2020	Circular N°56/2020 de CODICEN (Res. N°2301/0 20 Acta N°76, de fecha 24/11/2020 0 Creación de la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativa s	“Circular N°56/2020 de CODICEN (Res. N°2301/020 Acta N°76, de fecha 24/11/2020 relacionado con crear la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas la que dependerá directamente del Consejo Directivo Central y tendrá la estructura, cometidos y funciones” (p.1) Se incluye la Circular N°56	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normaativa/ceip/2020/Circular12_1_20.pdf">https:// www.d geip.e du.uy/ docum entos/ norma tiva/ce ip/202 0/Circ ular12 1_20.p df</a>	Creación de Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas dependiente de CODICEN
27	Comunicad o N°5	Inspección Nacional de Educación Especial de ANEP	06/20 21		“Se clarifican las líneas administrativas y pedagógicas de Maestros itinerantes y Maestros de apoyo: 1- La Itinerancia es una función especial que asigna el Mtro/a. Director de la escuela especial entre los docentes de su institución. Es un cargo radicado en una escuela especial sujeto a la supervisión del Director de la escuela especial y del Mtro. Inspector del área por lo tanto administrativamente es dependiente de los mismos. 2- El Maestro de Apoyo es un cargo de educación especial radicado en escuelas del área de educación común sujeto a la supervisión del M/D de la misma y bajo la supervisión y orientación específica del inspector de Ed. Especial. Los criterios de trabajo en asignación de grupos y determinación de los niños/as y adolescentes con los cuales intervenir, deben realizarse en coordinación con el Inspector del área de educación especial y según los lineamientos pedagógicos establecidos por el área de Ed. Especial. Se considera prioritario desarrollar un enfoque de coordinación y comunicación inter- área para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en situación de discapacidad y con barreras para aprender”	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normaativa/especial/2021/Comunicado5_21ESPECIAL.pdf">https:// www.d geip.e du.uy/ docum entos/ norma tiva/es pecial/ 2021/ Comu nicado 5_21 ESPE CIAL.p df</a>	Desde la Inspección de Educación Especial se clarifican las líneas administrativas y pedagógicas de los maestros itinerantes y maestros de apoyo.  Se especifica la coordinación y comunicación entre Educación común y especial.
28	Comunicad o conjunto N°1	Inspección de Educación Especial y Programa Maestros Comunitarios	10/20 21		<b>Comunicado Conjunto N°1 y que complementa al Comunicado N° 5</b> “En coordinación el Programa de Maestros Comunitarios y la Inspección Nacional de Educación Especial, consideran pertinente establecer las diferencias existentes entre el rol del Maestro de Apoyo y la función de los Maestros Comunitarios a los efectos de no superponer intervenciones y optimizar los recursos existentes de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. El Maestro de Apoyo, teniendo en cuenta el Protocolo de Inclusión (Circular N° 58/14 ANEP) interesa destacar que el Maestro de Apoyo es un Maestro de Educación Especial, cuyo cargo se encuentra radicado en Educación Común y su función consiste en:	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normaativa/especial/2021/Comunicado1_21_EspecialComunitarios.pdf">https:// www.d geip.e du.uy/ docum entos/ norma tiva/es pecial/ 2021/ Comu nicado 1_21 Esp ecial Comu nitario s.pdf</a>	Educación Especial y el Programa de Maestros Comunitarios establecen las diferencias entre sus roles.  Enfatiza que el Maestro de Apoyo depende de Educación especial y su cargo se radica en Educación Común y especifica que atiende al alumnado con discapacidad, en cualquier año escolar y aquellos con barreras para aprender se prioriza el primer ciclo

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyar y atender el proceso de inclusión educativa de los alumnos con Discapacidad (cualquiera sea el grado que curse)</li> <li>- Apoyar a los alumnos con barreras para aprender jerarquizando el apoyo al primer ciclo escolar y a los estudiantes sin alfabetizar cualquiera sea el grado que curse; priorizando el egreso escolar.</li> </ul> <p>Es orientación del área, focalizar las intervenciones oportunas en Educación Inicial y en la Ruralidad” (p.1) Otras apreciaciones: En caso de que la Institución no cuente con el recurso de un docente de Educación Especial, el Maestro Comunitario atenderá al estudiante gestionando acciones con docentes de la escuela especial cercana con el fin de recibir asesoramiento, materiales y bibliografía”. (p.2)</p>		escolar excepto los alumnos sin alfabetizar que puede ser de cualquier año escolar ya que se prioriza el egreso.
29	Comunicación N° 1	Inspección de Educación Especial ANEP	03/2022		<p><b>Designa las Escuelas Especiales como “Centros de Referencia para la Inclusión Educativa”</b></p> <p>“Esto implica mejorar sustancialmente los aprendizajes de nuestros estudiantes en situación de discapacidad y/o con barreras para aprender; y siempre teniendo el horizonte claro que cada uno puede y debe recibir una educación de calidad que enriquezca sus vidas y los prepare a tener un rol activo en su Familia, la Escuela y Comunidad, con el fin de lograr un cambio sostenido. Hablamos de PRESENCIA, PARTICIPACIÓN y LOGROS para cada uno de los estudiantes del Área de Educación Especial en cualquiera de los dispositivos educativos que brindamos; con compromiso, con ética y transformación. Por ello, es imperativo instrumentar en cada Escuela Especial, trabajar en un DISEÑO CURRICULAR UNIVERSAL, elaborar los Proyectos Pedagógicos Personales para cada estudiante que lo necesite dada la complejidad de su discapacidad, favorecer el desarrollo armónico desde la estimulación oportuna, atender las situaciones de discapacidad en la ruralidad a través de las Maestras(p.1) Itinerantes con el fin de brindar opciones a todos y cada uno de los estudiantes en situación y condición de discapacidad así como a los niños/as con altas capacidades”.(p.2 )</p>	<p><a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/especial/2022/Comunicado_1_22_ESPE_CIAL.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/especial/2022/Comunicado_1_22_ESPE_CIAL.pdf</a></p>	<p>Desde la Inspección del área se denomina a las Escuelas Especiales como “Centros de referencia para la inclusión educativa”</p> <p>Mejora de aprendizajes con educación de calidad.</p> <p>Cada escuela de Educación Especial deberá instrumentar un “Diseño curricular universal”, proyectos personales, maestros itinerantes atendiendo la discapacidad en la ruralidad para brindar oportunidades como también a los alumnos con altas capacidades.</p>

**Nota.** Fuente: elaboración propia

## Anexo 2: Proyecto de Presupuestos de ANEP desde 2005 hasta 2024

PROYECTO DE PRESUPUESTOS DE ANEP			
<p>2005 – 2009 <b>ANEP CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones</b></p> <p><a href="https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%2C%20Sueldos%2C%20Gastos%20e%20Inversiones%202005%20-%202009.pdf">https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%2C%20Sueldos%2C%20Gastos%20e%20Inversiones%202005%20-%202009.pdf</a></p>	<p>2010 – 2014 <b>ANEP Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones. Tomo 1 Exposición de motivos y articulado</b></p> <p><a href="https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%2C%20Sueldos%2C%20Gastos%20e%20Inversiones%202010%20-%202014.pdf">https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%2C%20Sueldos%2C%20Gastos%20e%20Inversiones%202010%20-%202014.pdf</a></p>	<p>2015 – 2019 <b>ANEP Proyecto de Presupuesto. Tomo 1. Exposición de motivos.</b></p> <p><a href="https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%2C%20A%20Dodo%202015-2019%20-%20Tomo%20I%20E%20%93%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos.pdf">https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%2C%20A%20Dodo%202015-2019%20-%20Tomo%20I%20E%20%93%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos.pdf</a></p>	<p>2020 – 2024 <b>ANEP. Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024. Tomo I</b></p> <p><a href="https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/presupuesto-2020/TOMO%20I%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v14%20WEB.pdf">https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/presupuesto-2020/TOMO%20I%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v14%20WEB.pdf</a></p>
<p>“Creación de cargos Literal e Inclusión social y educativa de los niños de escuelas de contextos desfavorables y muy desfavorables: incorporación de 412 compensaciones para implementar la figura del Maestro Comunitario, y 400 horas de apoyo para ampliación del número de equipos multidisciplinarios”. (p. 29)</p>	<p>“Dirección sectorial de Planificación Educativa. En este nuevo período de gestión la Administración profundizará la perspectiva de trabajo sustentada en una Planificación Educativa en clave estratégica que articule propuestas de corto, mediano y largo plazo en esta materia. Se buscará así contribuir a la consecución de las seis líneas estratégicas definidas por el Consejo Directivo Central para este período. De este modo, permitirá afrontar los desafíos que implican una inclusión educativa real de niños y jóvenes que consolide la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos y la genuina democratización del conocimiento.” (p.170)</p>	<p>“III.3.2. Programas y proyectos En los últimos años, la ANEP ha impulsado un amplio repertorio de políticas y programas para los distintos ciclos, en algunos casos, en articulación con otros organismos del estado y/o de la sociedad civil. Estos programas comparten algunas orientaciones comunes y al mismo tiempo presentan características específicas según los casos. Entre los rasgos comunes se ubica un fuerte énfasis en la inclusión educativa, entendida como la contracara de la desvinculación, el rezago escolar y/o el débil desarrollo de aprendizajes en cada nivel. En casi todos los casos, estos programas han buscado atacar problemas como la repetición de los grados escolares, el ausentismo severo a clases, el abandono de los cursos durante el año, la desvinculación de la enseñanza formal antes de culminados los niveles obligatorios, el escaso desarrollo de habilidades y/o la baja adquisición de los contenidos disciplinares</p>	<p>“1.5 – Reducir las dificultades de acceso y mejorar la cobertura oportuna de niños en situación de discapacidad en edades de 6-11 años mejorando sus aprendizajes y continuidad educativa <b>ESTRATEGIAS</b> Desarrollo y fortalecimiento de la inclusión educativa de los niños en situación de discapacidad a través de: - Inclusión en escuelas especiales que tendrán una doble funcionalidad: 1- Lugar de escolarización de niños cuya situación funcional requiera apoyos especializados permanentes para optimizar su aprendizaje y eliminar barreras de enseñanza. 2- Centros de recursos para educación común regular u ordinaria a los efectos de apoyar la inclusión educativa.</p>

		<p>básicos asociados a cada ciclo educativo". (p71)</p> <p>"La inclusión es una de las líneas de política educativa del CEIP como proceso que busca atender a las necesidades de los alumnos respondiendo a su diversidad. Como se explicitó en los principios rectores, la atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva alude tanto a la inclusión de niños en condiciones de vulnerabilidad social como a la atención de niños con discapacidades. Con referencia a los niños y niñas con discapacidad, nuestro país ratificó en el año 2010" (p.72)</p> <p>"La convención de derechos de las personas con discapacidad. La educación inclusiva con los apoyos necesarios, como derecho, es también consagrada en Uruguay en el artículo 33 de la Ley general de Educación No 18.437, y en el artículo 40 de la ley No 18.651 "De protección integral de los derechos de las personas con discapacidad" de marzo 2010 (p.164)</p>	
			<p>-Inclusión en centros educativos con diversas modalidades, como ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Con apoyo de maestro itinerante que proviene de la Escuela Especial.</li> <li>2-Con maestro de apoyo radicado en la escuela.</li> <li>3-Con acompañante pedagógico.</li> <li>4-En doble escolaridad: concurrencia a escuela común y a escuela especial a contra turno.</li> <li>5-Fortalecimiento y optimización del tiempo de permanencia de los alumnos en situación de discapacidad en los centros educativos y acompañamiento/apoyo/asesoramiento al centro educativo para disminuir las situaciones de tensión que puedan generarse". (p.130)</li> </ol> <p>"Para el cumplimiento de las estrategias se desarrollarán las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio y análisis de los protocolos de ingreso, de tiempos de permanencia diario en el centro educativo, a los efectos de optimizar la inclusión educativa.</li> <li>• Creación y desarrollo de instancias/cursos de especialización en los diferentes tipos de discapacidad, en coordinación con el CFE.</li> </ul>

			<p>• Creación y ejecución de cursos de formación para docentes de escuelas comunes habilitantes a la inclusión educativa, en coordinación con el CFE". (p.160)</p>
<p>Ampliación de la cobertura educativa en el área de Educación Especial: creación de 23 cargos de maestros itinerantes, y 46 cargos de maestros de apoyo para atender alumnos con capacidades diferentes, en escuelas comunes de contextos desfavorables y muy desfavorables; creación de 3 cargos de Director y 18 cargos de Maestros de clase para dotar de personal a las escuelas nuevas". (p.30)</p>	<p>Programa de Educación Especial (PEE) (p. 7)</p> <p>"Programa 02-CEIP El lineamiento estratégico "Impulso a las políticas de inclusión académica", orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes, es base también de la solicitud expuesta en tanto que se programan creaciones y transformaciones en Educación Especial (...)" (p.101)</p> <p>"Obras solicitadas por CEIP de ampliación u obra nueva sin localización. Educación Especial 3 Escuelas Especiales 94.500.000 0 9.450.000 28.350.000 56.700.000 9 aulas para educación especial 8 SUM - salón comedor aula de recursos." (p.168)</p>	<p>"Con el propósito de generar mayores avances en inclusión educativa, en el año 2014 en CEIP-Educación Especial se implementó un proyecto educativo, con apoyo de un equipo técnico de UNICEF tendiente a favorecer el desarrollo de escuelas y Jardines con trayectoria en educación inclusiva. Este proyecto, denominado "Red de Jardines de infantes y Escuelas inclusivas Mandela" se plantea como objetivos principales, favorecer el desarrollo de las potencialidades y saberes ya existentes en las instituciones que lo integran, así como el empoderamiento de las mismas, en sus prácticas inclusivas y la diseminación de estas a otras escuelas y Jardines de Infantes que deseen incorporarse a la red. Se propone el trabajo en tres componentes: pedagógico, social (que involucra el trabajo desde la perspectiva de derechos en talleres con grupos de alumnos y con familias) y de accesibilidad. Objetivos -Dar continuidad al trabajo de la Red. -Brindar apoyos de asistentes pedagógicos a las instituciones donde se incluyen niños y niñas con mayor discapacidad y compromiso en la comunicación y los vínculos y se requiere avanzar en la mejora de la accesibilidad edilicia." (p.164)</p> <p>"1.3.4. Política educativa: Adecuación de los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo a la diversidad de su población estudiantil Fundamentación.  Con referencia a los niños y niñas con discapacidad, nuestro país ratificó en el año 2010 "La convención de derechos de las personas con discapacidad ", la cual establece en su artículo 24 que los Estados Parte asegurarán que: " Las personas con discapacidad no queden excluidas del</p>	<p>"1.8. Facilitar el acceso a educación media básica (EMB) de los estudiantes en situación de discapacidad. -Diseño de sistema de apoyo a las trayectorias y acompañamiento de las mismas, coordinando acciones entre los diferentes subsistemas y familias de los estudiantes generando mayor y mejor articulación a nivel de la ANEP y con otras entidades gubernamentales y de la sociedad civil. - Fortalecimiento del Inter ciclo primaria-educación media básica de los egresados de educación especial (CEIP) -Generación de propuestas curriculares combinadas entre educación primaria y educación media, como propuestas "puentes" que consoliden a los estudiantes en situación de discapacidad como estudiantes de educación media." (p.131)</p> <p>"Sistematización de experiencias generadas en comunidades educativas, generando espacios de intercambio a partir de los propios docentes. -Apoyo dentro de los centros educativos y colaboración en la redacción de las propuestas personalizadas a través de la coordinación con Inspecciones Técnica y Nacional de Educación Especial, con los programas Maestros Comunitarios, Escuelas disfrutables, GURÍ y Tecnología Educativa, a los efectos de la ubicación de los recursos en las instituciones que lo necesitan. -Concertación de los agentes educativos de las UCDES y las Comisiones descentralizadas de la ANEP, acciones de acompañamiento para la protección de trayectorias educativas". (p.186)</p>

		<p>sistema general de educación por motivos de discapacidad", y que "los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria"... debiendo ser esta educación " inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan". Para el cumplimiento de estos objetivos, se establece que deberán realizarse "ajustes razonables en función de las necesidades individuales" y brindar "el apoyo necesario", en el marco del sistema general de educación".</p> <p>La educación inclusiva con los apoyos necesarios, como derecho, es también consagrada en Uruguay en el artículo 33 de la Ley general de Educación N° 18.437 y en el artículo 40 de la ley No 18.651 "De protección integral de los derechos de las personas con discapacidad" de marzo 2010.</p> <p>En este marco de derecho, las familias optan por inscribir a sus hijos en las escuelas y jardines comunes.</p> <p>Asimismo, diversas organizaciones de derecho internacionales, organizaciones sociales, de personas con discapacidad y de padres de niños y niñas con discapacidad, vienen exigiendo y proponiendo avances en educación inclusiva. En marzo de 2015, el Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva en Uruguay, integrado por: CAinfo (Centro de Archivo y Acceso a la Información Pública), Federación Autismo Uruguay, Defensa de Niñas y Niños Internacional, iiDi (Instituto Interamericano sobre discapacidad y desarrollo inclusivo), UNCU (Unión Nacional de Ciegos del Uruguay), FUAP (Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con discapacidad intelectual), IACI (infancia, adolescencia ciudadana), CDNU (Comité de derechos del niño/a Uruguay), realizan una declaración en la cual sostienen su voluntad de trabajar para que se garantice el derecho a una educación inclusiva a las personas con</p>	
--	--	--	--

		<p>discapacidad durante toda su trayectoria educativa. Con objetivos de generar mayores avances en inclusión educativa, en el año 2014 en CEIP-Educación Especial se implementó un proyecto educativo, con apoyo de un equipo técnico de UNICEF tendiente a favorecer el desarrollo de escuelas y Jardines con trayectoria en educación inclusiva.</p> <p>Las escuelas especiales intervienen a través de sus direcciones escolares y maestros de apoyo itinerante focalizando el apoyo a estas instituciones. Las escuelas cuentan además con maestras de apoyo en uno de sus turnos. El proyecto incluye salas docentes donde participan docentes de las escuelas y jardines de infantes de la red en forma conjunta con quienes tienen a cargo las coordinaciones y apoyos desde Educación Especial.</p> <p>Por otro lado, es necesario continuar las líneas de política de focalización que atienden a los sectores más vulnerables de la sociedad. La atención de las escuelas en función de las características socioculturales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos refleja la necesidad de entender el contexto para poder trabajar a partir de él, de su conocimiento, del respeto por la diversidad y de la gestión participativa donde la presentación de proyectos fomenta el protagonismo de todos los actores.</p> <p>La necesidad de adecuar los centros para atender efectivamente a la diversidad ha llevado a que este Programa cubra a 270 escuelas de quintil 1 y 2, correspondientes a los contextos más vulnerables del país. Los Proyectos PODES (Proyecto Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social) y Trayectorias Protegidas, junto con las Jornadas de Capacitación de Docentes, están impactando positivamente en los rendimientos académicos de los alumnos y en las prácticas de enseñanza de los docentes, lo cual redundará en mejoras de la Calidad</p>	
--	--	--	--

		<p>educativa de las instituciones APRENDER.</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dar continuidad al trabajo de la Red.</li> <li>-Brindar apoyos de asistentes pedagógicos a las instituciones donde se incluyen niños y niñas con mayor discapacidad y compromiso en la comunicación y los vínculos y se requiere avanzar en la mejora de la accesibilidad edilicia.</li> <li>-Ampliar la participación de escuelas APRENDER.</li> </ul> <p>“Estrategias de implementación</p> <p>Para profundizar el trabajo de la Red Mandela será necesario un involucramiento mayor de los Equipos Técnicos del Proyecto de Escuelas Disfrutables, la incorporación de nuevas y la sistematización, análisis y visualización de experiencias y saberes producidos. Además, se propone aumentar la cantidad de niños incluidos en la Red e incorporar más escuelas apoyadas por asistentes pedagógicos, maestros de apoyo y maestros itinerantes, además de la realización de salas docentes en las escuelas urbanas comunes y de especial.” (pp..172 -173)</p>	
--	--	--	--

	<p>“Impulso a las políticas de integración académica, orientadas a la superación de las inequidades de la distribución social de los aprendizajes.</p> <p>Los numerosos programas destinados a compensar la heterogeneidad de dificultades que presentan grupos con Necesidades Educativas Especiales, y otros tantos que agrupamos diariamente como necesitados de atención especial cubren con un velo, el hecho de que la “marginalidad educativa” concepto extraído de Goodlad que implica a todos aquellos alumnos que dejamos fuera de la institución educativa, no se corresponden exactamente con las razones que alegamos generalmente. También quedan fuera según el autor, los alumnos cuyas capacidades son sobresalientes y que no tienen estímulos a la altura de su necesidad, así como otros que atraviesan crisis vitales que, aunque generen profundos reclamos de contemplación en los adultos, son desestimados en lo que alumnos se refiere”. (p.278)</p>		
--	--	--	--

**Nota.** Fuente: elaboración propia

### Anexo 3: Legislación Escolar. Captura de pantalla de lo relevado

#### Legislación Escolar

Índice de Tomos

TOMO	AÑOS
I	1877-1889
II	1890-1891
III	1892-1895
IV	1896-1897
V	1898-1903
VI	1904-1905
VII	1906-1918
VIII	1918-1921
IX	1922-1927
X	1928-1932
XI	1933-1936
XII	1937-1940
XIII	1941-1943
XIV	1944-1947
XV	1948-1951
XVI	1952-1954
XVII	1955
XVIII	1956
XIX	1957
XX	1958
XXI	1959
XXII	1960
XXIII	1961
XXIV	1962
XXV	1963
XXVI	1964-1965
XXVII	1966-1967
XXVIII	1968-1969
XXIX	1970-1972

#### Legislación Escolar de los años 1928-1932

Clases auxiliares para anormales psíquicos: Su creación .....	110
—Bases para los concursos .....	197
	627

673

#### LEGISLACION ESCOLAR

	Pág.
Clases de kindergarten: Su creación en las escuelas comunes .....	178
Clases de ortofonía: Reglamentación de su funcionamiento .....	200
Clases diferenciales: Criterio a seguirse para la selección de los alumnos	16
—Programa para la primera clase .....	65
—Procedimiento para organizarlas y para su funcionamiento .....	176
—Instrucciones para aplicar la reglamentación .....	180
—Se faculta a las comisiones departamentales para proponer maestros con la finalidad de estudiar su funcionamiento .....	304
—Se dispone que las propuestas de maestros para estudiar su funcionamiento deberán ser previamente informadas por las inspecciones departamentales .....	316
—Normas para la designación de maestros con el cometido de estudiar su organización .....	322
—Bases para los concursos destinados a proveerlas .....	627
Clases jardineras y especiales: Se recomienda a los maestros la conveniencia de no propiciar la creación de estas clases .....	493

Hace referencia a:

- Creación de clases auxiliares para anormales psíquicos.

- Clases de ortofonía: reglamentación para su funcionamiento.
- Clases diferenciales: programa, procedimiento para su organización. Maestros que estudien su funcionamiento, entre otros.

#### Legislación Escolar que abarca el período 1933-1936

<b>Clases de ortofonía:</b> Se establece que los maestros indicados en la resolución de 18 de abril de 1933 tendrán derecho a suplencias e interinatos .....	82
—Se cancela la intervención de la Inspección de Escuelas Especiales	
<b>Clases diferenciales:</b> Prórroga de los derechos adquiridos por los concursantes .....	273
—Se cancela la intervención de la Inspección de Escuelas Especiales	771

Hace referencia a:

- Clases de ortofonía
- Clases diferenciales. Prórroga de derechos adquiridos por concursantes Inspección de Escuelas Especiales

#### Legislación Escolar que abarca el período 1937-1940

<b>Alumnos:</b> Se fijan normas para la eliminación de niños anormales y se aclara la finalidad de las clases diferenciales .....	17
—Se establece el medio internado para los de la escuela de sordomudos y el sistema de asistencia familiar para los que procedan de campaña .....	68
—Se organizan clases para débiles visuales .....	88
—Se instituyen clases para débiles de oído .....	94
—Se determina cuáles deben considerarse promovidos en cada escuela y cómo deben figurar en las estadísticas anuales .....	237

Se aclara la finalidad de las clases diferenciales.

Clases para débiles visuales y débiles de oído.

## Legislación Escolar que abarca el período de 1941- 1943

LEGISLACION ESCOLAR		788
<b>Cuentas corrientes:</b> Se determina la formación de dos, para la aplicación de los fondos creados para edificación escolar por las leyes de 14 de mayo y 4 de setiembre de 1940 .....		6
<b>Curso de Enseñanza Comercial:</b> Se autoriza un ensayo, por correspondencia .....		411
<b>Curso de Extensión de Enseñanza Primaria:</b> Se fija el programa a desarrollar. ....		29
— Se estipula un máximo de cuarenta alumnos por clase. ....		208
— Se declara que para la provisión de suplencias e interinatos no rigen las disposiciones comunes .....		229
— Se determina que la admisión de pases debe limitarse a los alumnos que hubieran cursado sexto año con aprovechamiento .....		289
— Se fijan condiciones para el ingreso .....		443
— Se establece que los maestros que actuaren en él y aceptaran suplencias o interinatos en otros centros de enseñanza, volverán al cesar en éstas, a los cargos en los cuales poseyeran efectividad .....		645
<b>Cursos de Especialización Rural:</b> Se establece que los cursos se extenderán desde la iniciación de los cursos generales hasta el 30 de noviembre .....		514
— Se aprueban sus programas .....		559
— Se autorizan estudios libres de perfeccionamiento .....		698
<b>Cursos escolares:</b> Se determina en su clausura, la realización de una ceremonia de homenaje a las comisiones de fomento escolar .....		273
— Se fija fecha para la clausura correspondiente al año 1942 ..		129
<b>Cursos especiales:</b> Se establece que para la designación de maestros de talleres de la Escuela de Sordomudos, se tendrán en cuenta a las personas que hubieran seguido los cursos de pedagogía que se dictan en aquella. ....		257
para sus ocupaciones por .....		
<b>Ciegos:</b> Se establece un cómputo especial para jubilación de sus maestros .....		458
<b>Clases diferenciales:</b> Creación de un curso de enseñanza especial y perfeccionamiento para los maestros que aspiren a estos cargos .....		459
— Se dispone que pasen a depender directamente de la Inspección Técnica, en cuanto a orientación administrativa y técnica. ....		642
— Se determina que el personal de servicio no tiene .....		

Se especifica:

- Designación de maestros para talleres de Escuelas de Sordomudos.
- Curso de enseñanza especial y perfeccionamiento para los maestros para las clases diferenciales.

## Legislación Escolar 1957

### CURSOS DE ESPECIALIZACION

Enseñanza de niños con problemas de aprendizaje	Asignaturas Cambio de denominación	Se modifica la denominación de la asignatura "Diagnóstico Clínico y Educativo" que figura en este curso, por "Diagnóstico Psicológico y Educativo". Boletín N.º 2627, asunto 1. Resolución: 30/4/57. 297

Se destaca:

- Curso de especialización para la enseñanza de niños con problemas de aprendizaje.
- Modificación de la asignatura "Diagnóstico Clínico y Educativo" por "Diagnóstico Psicológico y Educativo"

			Página
Enseñanza de niños con problemas de aprendizaje	Esc. Recuperación Psíquica-Clases Diferenciales Exoneración de Práctica	Se declara que los maestros que prestan servicios en esta escuela y en Clases Diferenciales y que realizan simultáneamente este Curso, estarán exonerados de la realización de la práctica respectiva. Boletín N.º 2692, asunto 1. Resolución: 22 10 957. ....	355
Enseñanza de niños con problemas de aprendizaje	Escs. Recuperación Psíquica y Hogar para I. del Carácter Obligación de Directores	Se declara que la única asignatura que los Directores de estas escuelas deben dictar en estos Cursos sin percibir retribución alguna, es Pedagogía Especial. Boletín N.º 2484, asunto 159. Resolución: 1 10 957. ....	377
Enseñanza de niños con problemas de aprendizaje	Inscripciones Regl. 17/1/957 art. 9	Se recuerda a las Inspecciones Departamentales de E. Primaria del litoral e Interior y Dirección de Institutos Normales, lo que prescribe este artículo sobre los llamamientos para realizar estos cursos. Boletín N.º 2696, asunto 4. Resolución: 5 11 957. ....	418
Enseñanza de niños con problemas de aprendizaje	Exámenes Programas, Instrucciones y directivas	Se aprueban programas, instrucciones y directivas para los exámenes que rendirán los maestros que realicen estos Cursos. Boletín N.º 2591, asunto 3. Resolución: 17 1 957. ....	58
Enseñanza de niños con problemas de aprendizaje	Reglamento de admisión	Se aprueba el Reglamento para la admisión de aspirantes a estos cursos. Boletín N.º 2591, asunto 1. Resolución: 17 1 957. ....	52
Enseñanza de niños con problemas de aprendizaje	Reglamento del Curso	Se aprueba el Reglamento general correspondiente a este Curso de Especialización. Boletín N.º 2591, asunto 2. Resolución: 17 1 957. ...	56

- Reglamentación para los maestros que trabajan en Escuela de Recuperación Psíquica y Clases diferenciales.

## Legislación Escolar 1958

### CLASES DIFERENCIALES

<b>Cargos creados</b>	<b>Nombramientos interinos</b>	Se dispone que los cargos de clases diferenciales recientemente creados, serán provistos mediante formulación de propuestas sobre la base de maestros efectivos de cada departamento, con mayor valor docente, en forma interina. Boletín N.º 2760 asunto 1. Resolución: 3 6 958. ...
	<b>Procedimiento</b>	

37

- Se refiere a la creación de clases diferenciales.

## Legislación Escolar 1959

154		LEGISLACION ESCOLAR	Págs.
<b>Escuelas del litoral e interior</b>	<b>Régimen mixto de orientación y fiscalización</b>	Se dispone que las clases diferenciales que funcionan en las escuelas del litoral e interior del país, sean orientadas y fiscalizadas bajo un régimen mixto a cargo de Inspectores Departamentales, de Zona y dependientes del Departamento Técnico. Boletín N.º 2.890, asunto 48. Resolución: 10 9 959 ....	114
<b>Interinatos</b> <b>Suplencias</b>	<b>Normas provisión vacantes hasta la realización de concursos</b>	Se establecen normas para la provisión de interinatos y suplencias en cargos vacantes de maestros en éstas y en Escuelas de Recuperación Síquica y Hogar para Irregulares del Carácter. Boletín Número 2.834, asunto 1. Resolución: 4 8 959 .....	40

- Se especifica que las Clases diferenciales del litoral e interior con orientación y fiscalización en régimen mixto, Inspectores Departamentales de Zona y Departamento Técnico.

## Legislación Escolar 1960

### CLASES DIFERENCIALES

<b>Interinatos y suplencias</b>	<b>En escuelas del litoral e interior</b>	Se establecen normas para la provisión de interinatos y suplencias en estas clases, en escuelas del litoral e interior del país. Boletín N.º 2941, asunto 54. Resolución: 12 2 960 .....	12
<b>Normas</b>			

- Se especifica los Cargos interinos para las clases diferenciales del litoral e interior.

## Anexo 4: Pautas de entrevistas

### Entrevista a experto internacional

TEMAS	PREGUNTAS
Trayectoria personal del experto y su relación con la educación en perspectiva comparada	¿Como ha sido su recorrido profesional que lo ha llevado a especializarse en la educación comparada en una perspectiva internacional?
Evolución comparada de las políticas de la inclusión en Europa.	<p>¿Cuáles son los aportes que realiza la educación comparada a las políticas educativas?</p> <p>¿Cuál ha sido la evolución de las políticas comparadas en inclusión en Europa?</p>
De la educación especializada a la inclusión.	<p>¿Cuáles son los aspectos relevantes en una educación inclusiva?</p> <p>Si le solicitamos destacar un aspecto relevante para una educación inclusiva: ¿cuál sería? ¿por qué lo selecciona?</p> <p>¿Cuáles son, a su juicio, las principales diferencias entre la educación inclusiva y la educación especial?</p>
Recomendaciones para legislar en educación.	<p>¿Cuáles son los aspectos centrales de la legislación actual [en su país / Europa] referida a la educación de personas con discapacidad?</p> <p>¿Se logra concretar en la práctica lo que se ha legislado y recomendado en educación inclusiva?</p> <p>¿Cuál es su opinión acerca de las recomendaciones que se realizan a los estados sobre esta temática?</p> <p>¿Cuáles son a su juicio los principales obstáculos para la implementación de políticas de educación inclusiva eficaces?</p>
Proceso de implementación	<p>¿Dónde pondría usted el énfasis en la implementación en educación Especial y Educación Inclusiva?</p> <p>¿Qué ocurre con la cobertura en educación del alumnado con discapacidad?</p> <p>¿Qué estrategias se ponen en juego para llegar a todo el alumnado?</p> <p>¿En su país existe algún tipo de normativa para la inclusión? ¿Cuál es su opinión?</p> <p>¿Le parece una buena estrategia la implementación de escuelas especiales como centros de recursos para una educación inclusiva?</p> <p>¿Conoce alguna experiencia en su país donde escuelas especiales apoyen a las escuelas comunes?</p>



<p>Percepciones de los maestros de educación especial y común, de la comunidad social y educativa</p> <p>Un paso más allá</p>	<p>educación especial y educación común, los directores e inspectores?</p> <p>¿Cómo perciben esa misma realidad directa o indirectamente los involucrados? ¿Cuál es el sentir de la comunidad educativa en los ámbitos mencionados? Desde la visión de la inspección, la percepción de las familias, grupos de influencia, organizaciones sociales, entre otros ¿están en sintonía con vuestra visión?</p> <p>¿Cree usted que pueden existir diversas miradas y enfoques en lo que respecta a la implementación de las políticas educativas? ¿Cuáles serían?</p> <p>¿Hay consenso o disparidad de enfoques en cuanto a la implementación?</p> <p>¿Hay efectos no deseados?</p> <p>Usted me ha hablado de logros y obstáculos. Hoy están trabajando sobre un protocolo para evitar la exclusión ¿podría hablarme de ello?</p> <p>Este nuevo paso ¿cambia la visión original? ¿Hay un ajuste en la visión planteada con anterioridad porque se da en un contexto nuevo?</p> <p>¿Qué lugar ocupa entonces la Educación Especial en este nuevo contexto?</p>
---	--

Nota. Fuente: elaboración propia

*Pauta de entrevista para altas jerarquías del período 2015-2019*

TEMAS	PREGUNTAS
Trayectoria personal y profesional	<p>¿Cómo ha sido su recorrido profesional que le ha llevado a ocupar cargos de alta jerarquía dentro de la administración pública en la Educación?</p> <p>Ha tenido experiencia en el área de Educación Especial ¿podría relatarla?</p>
Su visión sobre las normativas	<p>1- Desde su punto de vista ¿cuáles serían los hitos de la Educación Especial en Primaria Pública?</p> <p>2- ¿Cuál/es es/son la/las normativas que regula a la Educación Especial?</p> <p>¿Y cuáles son las que regulan a la Educación inclusiva en ANEP?</p>
<p>Visión sobre la circular n°58</p> <p>Visión sobre el protocolo</p>	<p>1- Si nos referimos a la Circular N°58 ¿cuál es su visión acerca de lo que ella implica? ¿Se la considera un hito? ¿Por qué?</p> <p>2- ¿Qué necesidad se pretendía cubrir con la formulación de esta circular?</p> <p>3- En estos 7 años ¿qué obstáculos se han detectado? ¿En qué aspectos se logró avanzar?</p> <p>4- Con respecto al Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad del año 2017 ¿cuál es la visión que inspiró para la formulación e implementación de esta normativa?</p> <p>5- ¿Cómo ve a las escuelas especiales en el marco de esta normativa? ¿cuál sería el rol de los docentes de Educación Especial en este Protocolo?</p>
Percepción de políticas educativas en el área de educación especial y común	<p>¿Cree usted que pueden existir diversas miradas y enfoques en lo que respecta a la implementación de las políticas educativas vinculadas a la inclusión educativa? ¿Cuáles serían?</p>

Nota. Fuente: elaboración propia

## **Anexo 5: Solicitud de entrevista**

Montevideo 26 de agosto de 2021

Inspectora Nacional de Educación Especial  
Alejandra Clavijo:

Por la presente solicito su colaboración para la realización de entrevistas en el marco de mi trabajo de Investigación de Maestría en Educación en Universidad ORT bajo la tutoría de la Magister Gabriela Bernasconi Piñeyrúa.

La investigación es conducida por mí, Sandra Tarduña, como parte de mis estudios de Maestría en Educación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay quien en este marco avala la presente solicitud.

El tema de la investigación refiere a la Educación Especial en Primaria Pública en Uruguay y su situación actual en el marco de una Educación Inclusiva

El objetivo de este estudio es identificar y analizar la normativa actual implementada en Educación Primaria Pública Especial y su relación con las políticas de inclusión educativa estableciendo los significados que le atribuyen diferentes actores vinculados a su formulación e instrumentación. Se enmarca en la designación de políticas públicas en el país por lo que se realizará entrevistas a expertos de nivel internacional y nacional

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Las respuestas recogidas en entrevista personal serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Por lo tanto, no se dará a conocer el nombre de los entrevistados para preservar sus identidades y que la investigación no tenga un sesgo.

Procedimiento de entrevista. Si accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista y nos tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

Lo hablado durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir lo expresado.

La presente solicitud da cumplimiento al Artículo 9 de la Ley 18331 que establece el principio del previo consentimiento informado que establece que "El tratamiento de datos personales es lícito

cuando el titular hubiere prestado su consentimiento libre, previo, expreso e informado, el que deberá documentarse.”

Desde ya le agradezco su atención y estoy expectante de su respuesta.

Maestra Sandra Tarduña

Estudiante de Maestría en Educación de Universidad ORT

Celular de contacto 098223528

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Sandra Tarduña". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath.

Sandra Edith Tarduña Pereyra



**ANEP**

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
INICIAL Y PRIMARIA

Acta N°42

Res. N°2

Expediente N° 2021-25-1-004607

Montevideo, 4 de marzo de 2022

ViSTO: estos antecedentes presentados por la Dirección Sectorial de Integración Educativa.

RESULTANDO: que por la misma informa que la Maestra Sandra Tarduña C.I: 2.013.057-4, solicita realizar una entrevista en el marco de su trabajo de Investigación de Maestría en Educación que lleva adelante en la Universidad ORT bajo la tutoría de la Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyrúa.

CONSIDERANDO: I) que el tema de la investigación refiere a "La Educación Especial en el paradigma de la educación inclusiva: un estudio sobre la normativa que regula la Educación Primaria Pública y los significados que le atribuyen actores vinculados a la toma de decisiones y su implementación";

II) que el objetivo del citado estudio es identificar y analizar la normativa actual implementada en Educación Primaria Pública Especial y su relación con las políticas de inclusión educativa estableciendo los significados que le atribuyen diferentes actores vinculados a su formulación e instrumentación;

III) que pretende efectuar entrevistas a expertos de nivel nacional e internacional como asimismo plantea que la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación;

IV) que de las respuestas recogidas en entrevista personal serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas, no se dará a conocer el nombre de los entrevistados para preservar sus identidades y que la investigación no tenga un sesgo;

V) que el procedimiento de entrevista consiste en, si se accede a participar en este estudio, responder preguntas en una



# ANEP

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
INICIAL Y PRIMARIA

entrevista que llevará un tiempo de aproximadamente 30 minutos, que se grabaran de modo que el investigador pueda transcribir lo expresado;

VI) que la Dirección Sectorial de Integración Educativa estima pertinente acceder a lo peticionado, no obstante, entiende necesario, si así lo estima el Consejo Directivo Central y la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas, el pronunciamiento de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria por tratarse de una investigación que abarca la educación inclusiva en el ámbito de la Educación Primaria;

VII) que la Inspectora Técnica no opone reparos en la realización de una entrevista en el marco de una investigación enclavada en una Maestría de la Universidad ORT, por lo que entiende que podría accederse a la solicitado siendo relevante la temática en relación con el área de la Educación Especial;

VIII) que la División Planeamiento Educativo entiende pertinente su autorización y sugiere solicitar a la docente proporcionar un ejemplar de la investigación una vez culminada;

IX) que la División Jurídica en Exp. 2021-25-2-003400 informa que no tiene objeciones que formular, dado que la solicitante cumplirá con las entrevistas en cumplimiento de la Ley de Protección de Datos, tal como consta en su solicitud.

\* ATENTO: a lo expuesto,

LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA,  
RESUELVE:

1°.-Autorizar a la Maestra Sandra Tarduña C.I: 2.013.057-4 a realizar una entrevista, en el marco de su trabajo de Investigación de Maestría en Educación que lleva adelante en la Universidad ORT, bajo la tutoría de la Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyruña, quien debiendo tener presente la salvaguarda de datos personales de los entrevistados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos, como asimismo las disposiciones de la normativa vigente.

2°.-Encomendar a la señora Tarduña coordinar las entrevistas con la Inspección Nacional de Educación Especial.

3°.-Solicitar a la mencionada docente se sirva proporcionar un ejemplar de la investigación una vez culminada, como insumo para el fortalecimiento de la gestión.



**ANEP**

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
INICIAL Y PRIMARIA

4°.-Cursar oficio a la Dirección Sectorial de Integración Educativa, comunicar a la Inspección Técnica y pase a la Inspección Nacional de Educación Especial a todos sus efectos.

  
Dra. Esc. Bettina Recchia  
Secretaria General

mfg/ys  
Oficio N°59

  
Dra. Mtra. Graciela Fabeyro  
Directora General