JPT (Montevideo).

Trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo formal.

Albisu, Leticia y Orlando, Patricia.

Cita:

Albisu, Leticia y Orlando, Patricia (2022). *Trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo formal*. Montevideo: JPT.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/leticia.albisu/5

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p8Mx/Y9p

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

INSTITUTO Humanista Cristiano Juan Pablo Terra

CONCURSO JUAN PABLO TERRA 4ª EDICIÓN

Trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo formal

LETICIA ALBISU VIACAVA Y PATRICIA DEL CARMEN ORLANDO ULFE

© 2022 Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra

Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra

José E. Rodó 1836, primer piso
Montevideo, Uruguay
Tel: (598) 24008992
ihcterra@gmail.com
www.institutojuanpabloterra.org.uy

Palabras clave: educación inclusiva; trayectoria educativa; discapacidad; estudiante; oportunidades educacionales.

El análisis, conclusiones y recomendaciones contenidas en esta publicación son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as y no reflejan necesariamente la opinión del Instituto Juan Pablo Terra o de las agencias e instituciones participantes del Concurso.

ISBN: 978-9974-8701-5-4

La investigación fue seleccionada en la 4a Edición (2021) del concurso de proyectos de investigación Juan Pablo Terra “No dejar a nadie atrás”, en la temática “Trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo formal”. La investigación se desarrolló entre los meses de octubre de 2021 y mayo 2022.

La cuarta edición del Concurso de Investigación «Juan Pablo Terra» contó con el apoyo de CEPAL, OIM, PNUD, UNFPA, UNICEF, AECID y la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR.

PRESENTACIÓN

En el año 2021 realizamos la cuarta convocatoria del Concurso de Proyectos de Investigación Juan Pablo Terra con el objetivo de contribuir al conocimiento de la realidad uruguaya y a la formulación de políticas públicas, con una mirada de mediano y largo plazo, con énfasis en la inclusión social y atención a los grupos más vulnerables, de acuerdo con la herencia intelectual de Juan Pablo Terra. Al igual que en las ediciones anteriores, nos guía un compromiso asumido con su legado intelectual tanto en la temática como en el encare de los trabajos de investigación seleccionados. Su mirada, siempre cuestionadora y comprometida, integraba diferentes disciplinas e iba al centro de los problemas para extraer conocimientos avalados científicamente que permitieran proponer modificaciones de los aspectos de la realidad en cuestión.

Esta cuarta edición del Concurso de investigaciones “Juan Pablo Terra”, se enmarca en el compromiso de las Naciones Unidas de “No dejar a nadie atrás”, de erradicar la pobreza en todas sus formas, poner fin a la discriminación y la exclusión, y reducir las desigualdades y vulnerabilidades que dejan a las personas atrás y socavan el potencial de las personas y de la humanidad en su conjunto. Este enfoque integral comprende la identificación de quienes se quedan atrás y por qué; la formulación de las políticas efectivas para abordar las causas; el seguimiento de los avances; y la participación libre, activa y significativa de todas las personas y comunidades.

Condicionados y urgidos por la pandemia COVID 19, esta cuarta convocatoria propone indagar en el impacto social que ésta situación está generando en nuestro País, especialmente en la diversidad de la dieta y la seguridad alimentaria en los hogares en situación de pobreza con mujeres en edad fértil y niños/as y adolescentes. A la vez, se pone énfasis en tres poblaciones vulnerables, haciendo foco en las trayectorias educativas de las y los jóvenes afrodescendientes; las condiciones de vida de las personas migrantes recientes en Uruguay; y las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo formal.

En esta publicación se presenta el informe final, con sus análisis, conclusiones y recomendaciones para la política pública, de la investigación sobre "Trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo formal" realizada por Leticia Albisu Viacava y Patricia del Carmen Orlando Ulfe.

En esta edición del Concurso contamos con el invalorable apoyo de ACNUDH, CEPAL, OIM, PNUD, UNFPA y UNICEF, a quienes se sumó AECID y la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR organismos e instituciones a los que agradecemos el entusiasmo con que abordaron este proyecto.

INSTITUTO JUAN PABLO TERRA

AGRADECIMIENTOS

Al *Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra* por permitirnos realizar esta investigación que supuso un gran desafío y una valiosísima experiencia personal y profesional.

A los equipos directivos de centros de educación común y especial, a los equipos multidisciplinarios y a las familias que brindaron su tiempo, experiencias y conocimientos.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 3

AGRADECIMIENTOS 5

INTRODUCCIÓN 9

MARCO GENERAL 11

1. La educación inclusiva y el modelo social de la discapacidad 11

Marco normativo nacional 11

Instituciones educativas inclusivas 12

2. Aspectos metodológicos 13

3. Aspectos estadísticos 14

RESULTADOS 17

1. Formatos escolares y modalidades de intervención 17

1.1. Propuestas educativas 17

Promoción de actividades sociales. 20

1.2. Modalidades de intervención 20

Desarrollo y organización de la escolaridad compartida. 23

Coordinación interinstitucional. 24

Acompañamiento a las trayectorias educativas. 27

1.3. Inclusión en una sola institución educativa 30

1.5. Continuidad educativa. 35

En síntesis 38

2. Procedimientos para derivar a estudiantes a educación especial 41

2.1. Instituciones y actores que derivan a educación especial 41

2.2. Motivos de ingreso a educación especial 44

En síntesis 45

3. Actores involucrados en el proceso de ingreso a educación especial 45

3.1. Actores involucrados 46

3.2. El lugar de las familias 48

En síntesis 51

4. Actores involucrados en los procesos de inclusión 52

4.1. Equipos multidisciplinarios institucionales 52

4.2. Apoyos externos a la institución educativa 56

4.3. Asistentes y acompañantes 60

4.4. Las familias en el proceso de inclusión en educación común 63

Las familias en la mirada de los centros educativos. 63

Las familias desde su experiencia. 65

En síntesis 71

Las familias en la mirada de los centros educativos. 73

Las familias desde su experiencia. 73

III. CONCLUSIONES 75

1. Sobre formatos escolares, modalidades y estrategias de intervención 75

1.1. Propuestas educativas 75

1.2. Modalidades de intervención 76

1.3. Estrategias de intervención 77

2. Sobre las instituciones y actores que derivan a educación especial 78

3. Sobre los actores involucrados en el proceso de ingreso a educación especial 79

3.1. Actores involucrados 79

3.2. El lugar de las familias 79

4. Sobre los actores involucrados en los procesos de inclusión 80

4.1. Equipos multidisciplinarios institucionales 80

4.2. Apoyos externos a la institución educativa 81

4.3. Asistentes y acompañantes 81

4.4 Las familias en el proceso de inclusión en educación común 81

IV. RECOMENDACIONES 83

V. BIBLIOGRAFÍA 85

VI. PAUTAS DE ENTREVISTAS Y ENCUESTA 88

Pauta de entrevista para instituciones de educación especial 88

Pauta de encuesta para instituciones educativas inclusivas 89

Pauta de entrevista para instituciones educativas inclusivas 89

Pauta de entrevista para familias con hijos e hijas con discapacidad 90

Pauta de entrevista para equipos multidisciplinarios 90

INTRODUCCIÓN

En el escenario general de los principales aspectos que hacen a procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en la educación del Uruguay, esta investigación se interesó por las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en centros de educación común y especial, en el contexto de la discusión acerca de la educación inclusiva como paradigma emergente, promotor de la educación como derecho humano fundamental.

El objetivo general de la investigación fue conocer las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad tanto en centros de educación común como especial, sus tránsitos por estas instituciones junto a los procedimientos de derivación, así como sus modalidades de intervención.

Sus objetivos específicos fueron los que siguen:

1. Identificar diferentes formatos escolares y diferentes modalidades de intervención, para el alumnado con discapacidad, en instituciones educativas formales.
2. Evidenciar procedimientos para derivar a estudiantes a la educación especial.
3. Reconocer quiénes son los actores involucrados en el proceso de decisión para derivar a un estudiante a una escuela especial.
4. Identificar cuáles son los actores de la institución educativa involucrados en los procesos de inclusión[1].

1 A partir de la negativa a realizar el trabajo de campo a nivel público, la presente investigación se realizó en instituciones educativas privadas. Considerando este cambio, se agregó el cuarto objetivo específico.

Se plantearon los siguientes supuestos de la investigación:

- Existen algunas instituciones educativas que planean diferentes formatos escolares para atender a la diversidad del alumnado y a los sujetos con discapacidad en particular.
- Existe un desconocimiento de diferentes modalidades de intervención docente en el marco del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).
- Los equipos multidisciplinarios de las instituciones manejan los principios del DUA.
- Los acompañantes cumplen el rol de docente inclusivo y no el maestro a cargo del grupo.

Este informe presenta los principales hallazgos que refieren a cada uno de los objetivos específicos y se organiza en cuatro grandes bloques. En el primer bloque se presenta un breve marco teórico que sustenta la investigación, abordando algunos aspectos claves tales como: discapacidad e infancia, marco normativo e instituciones educativas inclusivas; asimismo, se abordan aspectos metodológicos generales y estadísticos. En el segundo bloque se desarrollan los principales hallazgos de la investigación a partir de los objetivos específicos definidos. El tercer bloque se refiere a las conclusiones generales. Finalmente, el cuarto se dedica a algunas recomendaciones que emergen de la investigación.

MARCO GENERAL

1. La educación inclusiva y el modelo social de la discapacidad

Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad han sido parte de los grupos más invisibilizados a lo largo de la historia.

Las consecuencias de esta exclusión pueden verse en la alta incidencia de la pobreza, en la baja educación y preparación para desarrollar proyectos de vida independiente, en las barreras arquitectónicas, comunicacionales y actitudinales que impiden su participación social y en el persistente estigma que disminuye sus oportunidades y expectativas de inclusión (IIDI, UNICEF, 2013, p.11).

Según señalan Handicap International y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (IIDI, 2013) se pueden reconocer tres paradigmas (tradicional, biológico y de derechos humanos) acerca de la manera en que las personas con discapacidad han sido vistas en la sociedad, y el lugar que esta les asigna a lo largo de la historia.

En la evolución de los paradigmas podemos apreciar el pasaje del modelo médico-hegemónico –que remite a sujetos como objetos de asistencia, en una condición de desigualdad natural y que primó durante años– hacia un modelo social de la discapacidad –que reconoce a las personas como sujetos de derecho–.

Otros dos conceptos que se hace necesario diferenciar en el pasaje del modelo médico-hegemónico al modelo social de intervención y/o investigación en torno a la discapacidad son los de inclusión e integración. El concepto de inclusión es propio del modelo social de la discapacidad, mientras que el de integración es propio del modelo médico.

Desde la inclusión se reconoce y valora la diversidad humana, y se intenta superar posibles desigualdades para que algunas personas no queden excluidas de espacios habituales de la vida en sociedad porque ésta los y las haya ubicado en una alteridad.

Podemos decir entonces que la educación inclusiva emerge como un paradigma promotor de la educación como derecho humano fundamental, buscando garantizar que toda persona pueda acceder a procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Marco normativo nacional

Uruguay cuenta con un marco normativo para asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación. Esto se evidencia en la normativa internacional –a la que nuestro país adhiere a través de normativas nacionales – que coloca a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y particularmente en la definición del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad

en los centros educativos (Decreto n.º 72/017).

El Protocolo comprende, como mínimo, los siguientes aspectos:

- Estrategias de apoyo académico para personas con discapacidad -conceptos de Diseño Universal, adecuación curricular, entre otros- (...)
- Guía de indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas.
- Accesibilidad en las instalaciones, como el mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo, entre otros.
- Acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que integran directa e indirectamente los centros educativos. (MEC / MIDES, 2017, Artículo 4).

Por otra parte, el concepto de inclusión aparece como política transversal del plan quinquenal de la ANEP 2020-2024 y en el Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 del MEC.

Instituciones educativas inclusivas

La organización de la escuela no debería ser un impedimento para que cada estudiante desarrolle sus trayectorias particulares en la adquisición de los saberes, por lo tanto, es fundamental promover nuevos formatos escolares que posibiliten una atención más personalizada, con agrupamientos flexibles del alumnado de acuerdo a sus necesidades educativas (ANEP, CEIP, 2013, pp. 1-2).

Desde un paradigma inclusivo se rescata el valor de la diversidad de trayectorias académicas (Terigi, 2021; Baquero, 2006), en oposición a las llamadas trayectorias normales o esperables. Consideramos que los procesos de aprendizaje del estudiantado son diferentes, no siguen caminos predeterminados, en tiempos establecidos por el profesorado ni con ritmos llamados adecuados. De aquí la importancia de rescatar la diversidad de trayectorias e identificar la existencia de diferentes formatos escolares que lejos de homogeneizar se alimentan de la heterogeneidad.

Como plantea Figueredo (2016), el tránsito de un modelo de escuela selectiva y uniforme a una escuela inclusiva y de calidad, capaz de promover y garantizar la igualdad de oportunidades, y atender a la diversidad del alumnado, exige nuevas maneras de pensar y diseñar los procesos de enseñanza. Una propuesta para hacer frente a este desafío es la promovida por el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (pp. 62-63).

Para lograr la inclusión y que todos los sujetos puedan avanzar en sus aprendizajes es necesario hacer foco, como plantea Yadarola (2019), en el “Diseño Universal, dejando de lado la enseñanza tradicional desde parámetros homogéneos y rígidos” (p.67). Desde esta perspectiva es que se focaliza la atención en la trayectoria escolar y

personal de cada estudiante.

La Inclusión requiere la adaptación de los sistemas educativos y de la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de todas las personas y grupos. "A la Educación Especial le compete trabajar junto a la Educación común para adecuar, adaptar y desarrollar, estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los estudiantes incluidos" (ANEP, CEIP, 2013).

2. Aspectos metodológicos

La investigación se realizó desde un enfoque y una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Se eligió un enfoque mixto para "lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.537). Se buscó identificar y cuantificar experiencias educativas con discapacidad a nivel metropolitano.

En relación a los problemas de validez y de confiabilidad se emplearon estrategias de triangulación de fuentes de datos y de instrumentos de producción de información (entrevistas y cuestionarios), una descripción exhaustiva de las categorías previas y emergentes y un muestreo teórico.

La presente investigación se planificó para ser desarrollada en el sistema educativo público, pero algunas dificultades imprevistas llevaron a redefinir el campo de trabajo, realizándose la investigación en instituciones educativas privadas. La visión aportada desde la educación privada -común y especial- se complementó con una ampliación en el número de entrevistas a familias, incluyéndose familias con hijos o hijas con discapacidad que en los últimos 3 años cursaron su escolaridad (en cualquier modalidad) en el sistema público.

Durante el período diciembre 2021 - marzo 2022 se implementó el trabajo de campo:

- 41 instituciones de educación especial privadas del área Metropolitana, que aparecen en el nomenclator de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP)[2] fueron contactadas para indagar acerca de estudiantes que estuvieran transitando la escolaridad en modalidad compartida entre centros comunes e instituciones de educación especial.
- A partir del contacto con 15 centros educativos comunes privados del área metropolitana, identificados por informantes calificados como centros inclusivos, 11 de ellos contestaron el cuestionario "Trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo formal".
- 6 equipos directivos de centros de educación común privados fueron entrevistados.

2 https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/privada/nomenclatura20210920.pdf

- 6 equipos directivos de educación especial privados fueron entrevistados.
- 1 equipo multidisciplinario de educación especial privado fue entrevistado.
- 9 familias con hijos o hijas con discapacidad fueron entrevistadas.

3. Aspectos estadísticos

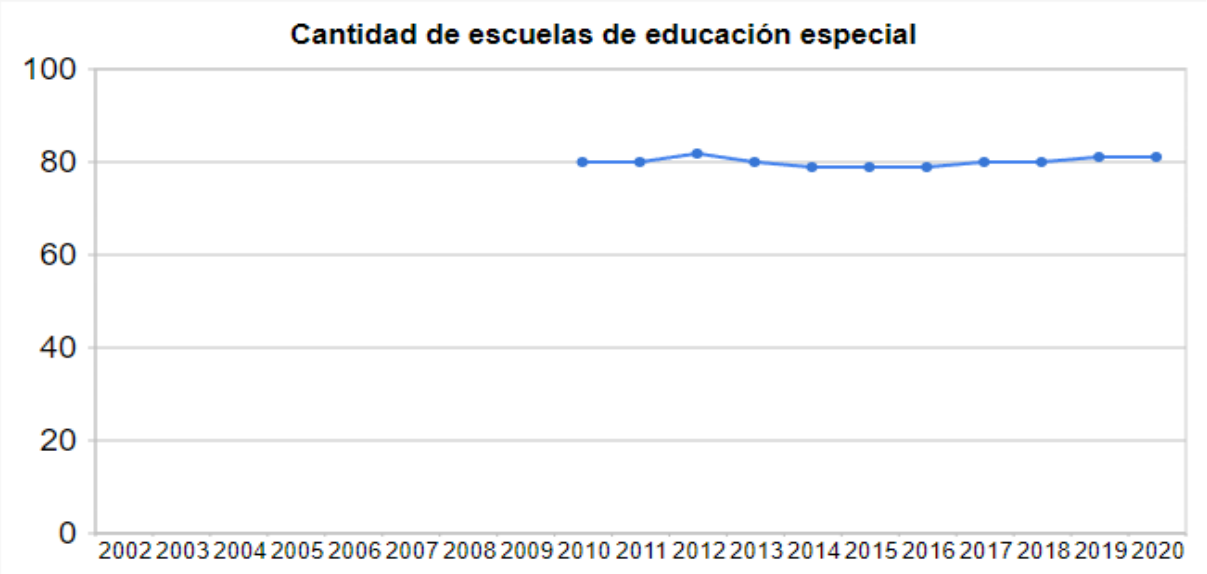
En Uruguay existen pocos registros del alumnado con discapacidad. Por ello, en este apartado se examinan distintas bases de datos para lograr describir de forma aproximada la situación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

De acuerdo al análisis que realizó el IIDI y UNICEF del **Censo de Población 2011** (Instituto Nacional de Estadística -INE-) el 15,9% de la población del Uruguay tiene algún tipo de discapacidad permanente y no existen diferencias significativas entre quienes viven en el medio urbano (16,4%) y quienes lo hacen en el medio rural (15,3%).

Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad representan un 9,2% del total de la población con discapacidad (Censo 2011, INE).

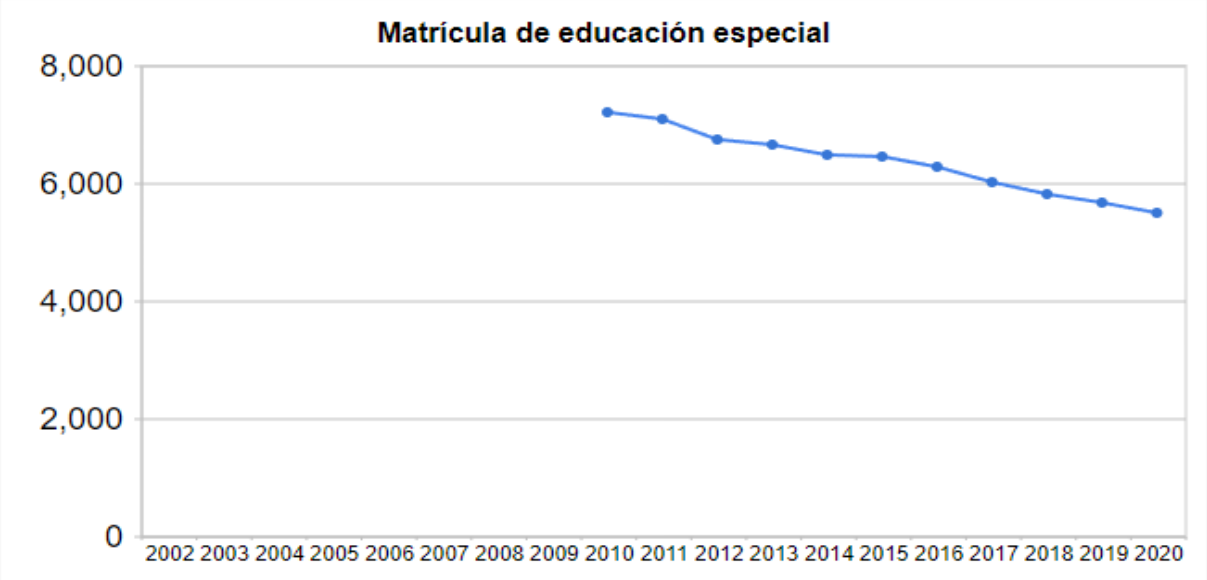
La información disponible en el **Monitor Educativo de la DG**EIP sobre educación especial -responsable de trabajar junto a educación común para asegurar los aprendizajes de todo el alumnado incluido- es escasa, solo se puede acceder a dos datos vinculados a la educación especial: cantidad de escuelas (total nacional 81 en el 2020) y matrícula (total nacional 5.519 en 2020).

Tabla 1. *Cantidad de escuelas de educación especial*



Nota. Fuente Monitor Educativo de la DGEIP (https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/tendencias)

Tabla 2 *Matrícula de educación especial*



Nota. Fuente Monitor Educativo de la DGEIP (https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/tendencias)

Aristas es la evaluación nacional de logros educativos que desarrolla el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Aristas aporta información sobre los desempeños en lectura y matemática del alumnado de tercero y sexto de primaria y tercero de media, con foco en los conocimientos y capacidades que el sistema educativo uruguayo se propone que alcancen sus estudiantes.

> La naturaleza estandarizada de las pruebas (...) no permiten realizar adecuaciones para que los resultados sean válidos para todos los estudiantes (...) Por este motivo, en Aristas es necesario identificar a los estudiantes para los cuales, por determinadas situaciones, la prueba no es la herramienta adecuada para evaluar su desempeño. (...) Se los categoriza como niños con necesidades educativas especiales, entendiendo estas necesidades (que surgen de la interacción entre los estudiantes y el entorno) desde una perspectiva plural y diversa (INEEd, 2021, p. 85).

A partir de los datos relevados se informa que el 10,8% de los niños de tercero y sexto cuentan con necesidades educativas especiales. Estos estudiantes asisten en una proporción mayor a escuelas de contextos muy desfavorables (13.5%) y muy favorables (13%), en relación al resto de los contextos (favorable -7,8%-, medio -9,6%, desfavorable -10,1%-).

A su vez, se observa que es mayor la proporción de niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a escuelas privadas (13%) que al resto de los tipos de centros educativos (Aprender -11,6%-, Tiempo Completo -10,5%-, Urbana Común -10%-, y Práctica y habilitada de práctica -8,4%-).

El informe de Aristas recoge la evaluación de la Red Mandela (integrada por DGEIP, UNICEF, el IIDI y la FLACSO) y destaca “grandes dificultades en el registro

de niños con discapacidad, así como en la implementación de la accesibilidad en las escuelas (...). No existen registros sistematizados de información que permitan reportar el número de niños con discapacidad incluidos en las escuelas comunes" (INEEd, 2021, p 94).

RESULTADOS

La presentación de los resultados de la investigación se organiza en cuatro capítulos, cada uno de ellos referido respectivamente a cada uno de los objetivos específicos de la investigación. El primero coloca el foco en los formatos escolares y modalidades de intervención en relación; el segundo capítulo aborda los procedimientos para derivar a estudiantes a la educación especial; el tercer capítulo identifica los actores involucrados en el proceso de ingreso a educación especial, en relación al tercer objetivo específico; y el cuarto y último capítulo da cuenta de los actores involucrados en los procesos de inclusión en educación común.

1. Formatos escolares y modalidades de intervención

> La inclusión es un tema que tenemos que pensarlo y me encantó el tema del proyecto (...) me parece súper interesante. Tendría que haber muchas más, muchas más investigaciones sobre el tema, porque pone sobre la mesa una realidad que estaba, que está presente para algunos y la familia que están viviendo esas situaciones es jodido, claro (Psico[3] 1)

Este apartado presenta los hallazgos en relación al primer objetivo, que se refiere a los diferentes formatos escolares y modalidades de intervención para el alumnado con discapacidad en instituciones educativas formales. Así, se abordan diferentes propuestas educativas, su organización e implementación, las modalidades de intervención con las que cuentan, así como las estrategias que despliegan, tanto en instituciones de educación común, como de educación especial. El apartado culmina con una síntesis de los principales hallazgos.

1.1. Propuestas educativas

Las *instituciones de educación especial* presentan diferentes propuestas. Algunas abarcan estudiantes de primera infancia y de primaria exclusivamente, otras abarcan también a jóvenes y adultos. En la mayoría de los casos se refieren a niveles o sectores,

3 El código *Psico* corresponde a entrevista con integrante de equipo multidisciplinario.

y no grados, como la escuela común. Además, las divisiones que hacen entre niveles no responden solo a la edad, sino también a intereses y necesidades de los sujetos. Es destacable la cantidad de alumnado por clase, entre 8 y 15 estudiantes.

> Está dividido por sectores, sector inicial, preescolar, preparatorio y las primarias. Los grupos son de un máximo de 8 alumnos por clase (EE[4] 2).

> La idea es que ellos no estén [organizados] por edades, sino por nivel intelectual (EE 4).

> Buscamos que estén agrupados de acuerdo a lo que están consiguiendo, más o menos poder mantener unos objetivos similares. Y allí cada maestra se propone los objetivos que cada alumno necesita desde su individualidad (Psico 2).

> Las edades van entre cuatro o cinco años y cincuenta y seis. Algunos trabajan. Y el sello nuestro es que seguimos acompañando (...) se busca que permanezcan acá. Y una vez que están insertos laboralmente, esa inserción está acompañada por un coach, una persona que lo guía, que hace de nexo entre el nuevo trabajo y la institución. La familia está encantada con esta modalidad. Cuando ya la persona nuestra ve que el estudiante ya pudo, que se puede manejar solo, finaliza el periodo de adaptación (EE 4).

> Dentro de lo educativo tenemos lo que es inicial, primaria y jóvenes. Después tenemos trabajo con jóvenes y a la vez tenemos algunos planes. Depende de cada chiquilín. Nosotros tenemos cuarenta y cinco chiquilines, subdivididos en algunos grupos bastante heterogéneos, donde un poco buscamos que tengan intereses similares y el mismo nivel o niveles similares. En lo pedagógico no siempre se logra. La mayoría de las veces tenemos chiquilines que tienen mucho potencial, a veces en redes sociales, a veces lo pedagógico y a veces conviven por edades o por intereses del mismo (EE 5).

Una de las instituciones de educación común que participó de la investigación organiza al alumnado con discapacidad sin considerar el grado escolar o la edad del estudiantado. Las niñas y niños con discapacidad trabajan, durante cierto tiempo, juntos en un pequeño grupo liderado por una docente especializada, psicóloga y psicopedagoga de la institución enfocado en el desarrollo de habilidades instrumentales, el cual se complementa con talleres.

> En general, estos niños con una discapacidad profunda ingresan a esta especie de aula de recursos que nosotros los llamamos una atención personalizada, es un grupo que tiene cinco o seis niños, no más, y trabajan allí dentro, sobre todo las herramientas básicas como la lectoescritura y la numeración, por ejemplo, con distintos recursos y después tienen talleres (...). Alguno de ellos después a las 12 se van a la escuela 200. Y

4 El código *EE* corresponde a una entrevista con un integrante del equipo de dirección de un centro de educación especial. Se diferencian las entrevistas de los distintos centros con un número, ejemplo *EE 2 - EE 4*.

> otros después al almuerzo se van a su casa porque no están todavía prontos para ser incluidos en las aulas comunes. Todo depende del niño (Com[5] 3).

> Entonces después del primer año en el que más que se toman las situaciones básicas para poder estar en las otras clases, no sólo en cuanto a lo curricular, sino también en lo actitudinal. Después de ese primer año, ellos siguen igual en esa modalidad en la mañana, pero van medio horario a un grupo común y después lo que se busca es que terminen asistiendo al grupo común que les corresponde todo el horario (Com 3).

Una sola institución plantea una organización de la propuesta educativa a partir de una división en grupos, como en educación común, pero manteniendo un promedio de entre 10 y 15 estudiantes por aula.

> Nosotros intentamos adaptar el currículo tradicional de la escuela primaria (...). Nosotros intentamos tener grupos como si fuese una escuela común, con alrededor de unos 10, 15 gurises más o menos con su respectivo o su respectiva educadora (EE 3).

Talleres.

Todas las propuestas de educación especial hacen referencia a la implementación de talleres –murga, biodanza, zumba, huerta, cocina, panadería, música, informática- como parte de la propuesta, pareciendo ser la estrategia que marca la diferencia en relación a las instituciones de educación común. Esta forma de trabajar aparece como complementaria de la propuesta pedagógica.

> Y acá en realidad apostamos quizás a otras propuestas, a otros contenidos que tienen que ver con la expresión. Tenemos talleres de murga, de biodanza, de zumba. También la propuesta relacionada a lo terapéutico, ya que tenemos otros profesionales como fonoaudióloga y psicomotricista, que apoyan a sus estudiantes, que necesitan quizás un poco más de ese tipo de propuestas que lo curricular típico. Lo que es la edad cronológica, no opera como un factor o algo que determine si pertenece a un grupo o no, sino más bien las características personales y las expectativas (EE 3).

> Nuestra propuesta es en modalidad de talleres. Tenemos talleres de avance pedagógicos, panadería, huerta. Digamos que no es exclusivamente pedagógico la propuesta (...) en la mañana se organiza lo que son talleres más abiertos, panadería, huerta, música, informática y en la tarde lo que es los avances pedagógicos. Están organizados de acuerdo a las posibilidades de cada alumno. Ya se trae una propuesta y se hacen las adaptaciones curriculares. No tenemos una población muy grande, entonces los grupos son bastante reducidos (Psic 1).

Los centros educativos de educación común también tienen una oferta variada

5 El código *Com* corresponde a una entrevista con un integrante del equipo de dirección de un centro de educación especial. Se diferencian las entrevistas de los distintos centros con un número, ejemplo *Com 3*.

de talleres que complementa la propuesta formal, sin embargo, las niñas y niños con discapacidad no siempre participan de estos.

> De acuerdo a las posibilidades del niño también se le incluye en alguna de las actividades extracurriculares: educación física, expresión artística, plástica, teatro. Pero digamos lo que es extracurricular se acuerda a las posibilidades del niño, porque algunos tienen tratamientos (Com 5).

Promoción de actividades sociales.

Algunas instituciones de educación especial hacen referencia, además de trabajar en talleres y abordar cuestiones pedagógicas, a propuestas que implican la promoción de actividades sociales, tales como salidas a lugares de esparcimiento. De esta forma se busca promover el desarrollo integral de cada sujeto, considerándose los espacios de salidas al teatro, al cine, a un cumpleaños, los encuentros con amigos, como aspecto fundamental. Estas actividades se organizan y promueven desde varios centros educativos, para probar qué sucede con cada estudiante, poder anticipar con qué se van a encontrar y poder así disfrutar de estos espacios que trascienden lo pedagógico. Se pretende además que, paulatinamente, cada familia pueda incluir a sus hijos e hijas en actividades sociales.

> Nosotros tenemos lo que llamamos el club de los sábados. Tenemos dos grupos que les llamamos horneros y cardenales. Los horneros son los más chicos. Los cardenales son los más grandes, aproximadamente 20 alumnos cada uno y se alternan los sábados de manera que cada grupo, cada club, tenga dos sábados al mes. Esto surgió de una necesidad de ellos, porque necesitaban salir, necesitaban hacer cosas. La mayoría tiene hermanos y ven que se juntan con amigos que salen a tomar un helado. Y así fue que se inventó, que se dispuso para que ellos pudieran hacer cosas con sus padres, pero cosas más recreativas. Entonces tenemos dos pares de recreadores. Siempre son los mismos los que acompañan al grupo (...) un día fueron al museo de ciencia viva. El otro grupo fue al ómnibus turístico adulto. Son muy divertidos, pero también tenemos que siempre estar con esa línea entre la firmeza y la dulzura, porque ellos son muy manipuladores también por su característica (...) pero de ningún modo para nosotros son pobrecitos. Ellos son personas que pueden lograr muchísimas cosas y en la medida en que nosotros les demos, ellos absorben como esponjas (EE 4).

> (...) Concurren a cines, lo que son habilidades sociales, esas cosas (EE 5).

1.2. Modalidades de intervención

Se identifican cuatro modalidades de intervención: escolaridad compartida, coordinación interinstitucional, acompañamiento de las trayectorias e inclusión en una sola institución educativa.

Escolaridad compartida.

Varias instituciones manifiestan desplegar y promover propuestas de escolaridad compartida, es decir, niños que concurren a educación común y a educación especial, y comparten la matrícula entre ambas instituciones. Pero también explican que a veces las familias luego de transitar esta modalidad, deciden radicar la matrícula de su hijo o hija en educación especial, ya que la "brecha se va abriendo". Destacan también la cantidad de profesionales con los que cuenta la escuela especial, en comparación con la común.

> Aceptamos las dos modalidades. Si vemos que el alumno puede insertarse en otro ámbito, nosotros lo aconsejamos a las familias (...). Lo que ocurre muchas veces es que las familias primero envían al chico a la educación común. Si esa brecha se va abriendo y es muy difícil para las familias comprender que hay techos, que educación común por no estar especializados, hay herramientas que no puede brindar. Entonces ahí aparecen esos techos. Muchas familias luego, cuando lo asimilan, decantan por traerlo de repente doble horario al alumno (EE 4).

> No hay ningún inconveniente en que la familia se tome su tiempo, porque nosotros acompañamos eso, pero igual la experiencia nos dice que decanta en traerlo doble horario. Acá tienen todo, psicopedagoga, psicóloga, acompañante en lo laboral (EE 4).

> (...) Hay niños que empezaron a venir acá y a contra turno iban a la escuela común. Desde el primer año de escuela, generalmente es por uno o dos años, hacen la escolaridad compartida y luego siguen en la escuela común. Lo que pasa es que hay familias que quedan como muy apegadas, adheridas, y entonces les cuesta mucho soltar. Y nosotros acompañamos hasta que termine sexto. Hay otros niños que hacen lo mismo en la parte del jardín. Nosotros lo que hacemos es mensualmente hacer una llamada a la escuela o ir, ver la realidad, el grupo en el que está y compartir con la maestra de clase estrategias. Tratamos de ir acompasando con los temas de clase (EE 2).

> Hemos tenido varios a lo largo de los años, pero ahora tenemos uno solo. Va a la escuela pública en horario de la mañana y en la tarde concurre al centro más que nada por la socialización que se da en los talleres, espacios recreativos, para trabajar lo que es habilidades sociales. Lo pedagógico, principalmente lo hace allá [hace referencia a la escuela común] y aparte hacer tratamiento psicopedagógico también en el centro (EE 5).

> El niño viene acá y va a un colegio de chicos, vamos a decir normales. Casi siempre son colegios inclusores. Nosotros lo que hacemos es aunar criterios entre los dos colegios, buscando objetivos comunes para trabajar con ese chico. Entonces, desde acá lo que se le hace siempre es tratar de darle una base, solventar a ese chico para que tenga la seguridad y la autonomía, para estar en ese colegio (Psico 2).

Es de destacar que es poco el estudiantado con discapacidad con el que se lleva adelante esta modalidad de intervención, la mayoría radica su matrícula en instituciones de educación especial.

> (...) Tenemos alrededor de 50 gurises y 8 en escolaridad compartida (EE 3).

> Aproximadamente son seis o siete los que tienen escolaridad compartida en la parte escolar y trabajamos con la escuela pública y con privados (EE 4).

Solo dos de las instituciones de educación común expresan tener estudiantes que transitan el ciclo primario en modalidad de escolaridad compartida entre común y especial. De igual forma que los centros de educación especial, una de las instituciones comunes destaca que luego de transitar la escolaridad compartida las familias definen que los niños y niñas permanezcan y continúen la trayectoria educativa únicamente en la educación especial.

> Escolaridad compartida con la escuela 200 [discapacidad motriz]. Van de mañana al colegio y a la hora del mediodía pasa la camioneta de la escuela 200 y los recoge (Com 3).

> Pedro desde el año pasado empezó con la escolaridad compartida. (...) En el caso de Pedro, que tienen la escolaridad compartida, es un caso muy particular también porque es un niño que tiene niveles de trabajo muy distintos al grado en el que cursa. Entonces lo de la escolaridad compartida no es un apoyo que viene a sostener o apoyar el trabajo que realiza la maestra, sino este una adaptación que tiene también que ver con las dinámicas diarias de Pedro, en lo que tiene que ver con hábitos, con la vida cotidiana, poder vestirse. Sostener el juego, la atención. Entonces no precisa de una sistematización como quizás puede haber ocurrido en otras oportunidades (Com 6).

> Me estoy acordando ahora de Rodrigo, es un TEA y él estaba con acompañante también hasta el año pasado y tenía sus momentos. Él tenía su cuaderno en el que trabajaba, con adecuaciones y momentos en los que lograba conectar con la realidad y momentos en los que estaba muy en su mundo. Esa familia pensó que por ahí Rodrigo necesitaba estar en un colegio especial y se fueron a uno, CPT. Los padres se fueron con la idea de que en algún momento retomarán con una escolaridad compartida. Se lo ofrecimos en un inicio, pero prefirieron que no, prefirieron hacer una adaptación total y completa al otro centro para más adelante el año que viene poder empezar a hacer un mix (Com 6).

Una de las familias que participa de la investigación refiere a las dificultades que ocasiona en la organización familiar el sostener un dispositivo de escolaridad compartida para uno de sus hijos.

> Es una tensión importante familiar, porque aparte tienen horarios distintos. La escuela especial tiene el horario de nueve a tres, la escuela común (...) es una escuela de 4 horas, de una a cinco. En realidad, lo que nosotros vemos es (...) una organización complicada, porque los días que salen más temprano tenés que tener una niñera que lo está esperando en casa a las tres de la tarde, porque los demás salen a las cinco [la familia tiene otros dos hijos que cursan primaria en una escuela común pública]. (...) Nosotros notamos que el sistema no piensa en esa familia que está haciendo un puzzle y a su vez él (...) que todos los días se levanta y no sabe para qué escuela va (Flia[6] 4).

Desarrollo y organización de la escolaridad compartida.

En relación a cómo se desarrolla y organiza la escolaridad compartida, algunas instituciones manifiestan que es la maestra especializada o la psicopedagoga la encargada en la escuela especial de organizar y coordinar este dispositivo con la escuela común.

> El rol de la psicopedagoga, es el vínculo entre una institución y nosotros (...) la que siempre va es la psicopedagoga y en general va acompañada de la psicóloga (...) siempre que se pueda, organizamos el puzzle de alguna manera para que vaya la maestra. Entonces la maestra de acá es quien conversa con la maestra de la otra institución también (EE 4).

> Yo trabajo con el apoyo pedagógico de niños que vienen de escuela común, necesitan apoyo y bueno, se les da acá apoyo pedagógico, además del centro específico (Psico 1).

La psicopedagoga de un centro de educación especial plantea que uno de los niños que tiene escolaridad compartida con una escuela común ha logrado la inclusión tras un camino por varias instituciones privadas que no lo aceptaban por su situación de discapacidad.

> Uno va a colegio común privado (...) ha tenido que recorrer varias instituciones por el tema de aceptarlo, (...) su condición, sus posibilidades, y por supuesto, al acompañante pedagógico que va con él a la escuela (Psico 1).

De los dos centros de educación común que tienen estudiantes que comparten su escolaridad con educación especial, uno lo hace con un centro privado y otro con una escuela especial pública. De igual forma que las instituciones de educación especial, en los centros comunes la coordinación y organización de la escolaridad compartida la lleva adelante parte del equipo multidisciplinario. En el caso de uno de los centros comunes se destaca además la coordinación entre las direcciones de los dos centros educativos.

6 El código *Flia* corresponde a una entrevista con un referente familiar de un niño o niña en situación de discapacidad. Se diferencian las entrevistas con las distintas familias con un número, ejemplo *Flia 4*.

(...) Hay una comunicación a nivel de dirección de ambas instituciones para coordinar cosas y después en lo que hace al quehacer educativo específicamente lo hacen las maestras responsables en cada caso. En el caso de los niños nuestros siempre es la misma persona -la maestra especializada-, la que hace de mediadora entre las dos instituciones o las dos situaciones escolares de los niños (Com 3).

(...) El colegio coordina con el centro Nuestro Camino. (...) De eso participamos el departamento de Psicopedagogía, la maestra acompañante y el equipo externo, que son de esa institución educativa o centro (Com 5).

Coordinación interinstitucional.

(...) creo que hay un tema la maestra de común de yo no tengo especialidad, pero yo no estoy preparada, pero yo no tengo recursos ni herramientas (Psico 1).

Todas las instituciones de educación especial que tienen estudiantes con modalidad de escolaridad compartida, manifiestan la intención de coordinar con educación común, pero no siempre lo logran, dado que depende de su disposición, apertura y de sus tiempos, ya que la modalidad de intervención mediante escolaridad compartida no está regulada por la ANEP[7], es decir que son decisiones que toma cada institución educativa, y en el mejor de los casos una decisión interinstitucional. El propósito de la coordinación es compartir estrategias de intervención y de apoyo, y planear objetivos en común. Una institución explica que es el acompañante pedagógico del estudiante quien hace de nexo entre las instituciones.

(...) Se pretende generar una cierta coordinación, cierto trabajo, ciertas estrategias. Hemos promovido la comunicación, pero no siempre ha sido posible (...). De estos ocho casos que te comenté el año pasado solo pudimos con cuatro y porque eran cuatro hermanos que iban a la misma escuela y la escuela se dio cierta apertura y cierta disposición. Porque bueno, no todas las escuelas son iguales, no todos los tiempos son iguales (EE 3).

Pero bueno, no podemos obligar a una directora, una maestra, una escuela a que se unan a trabajar con nosotros, porque bueno, no se puede y tampoco hay como una inspección para regular o que fiscalice de alguna manera ese tipo de cosas. En un caso muy, muy, muy puntual, pudimos coordinar con una maestra itinerante, pero eso fue una excepción a la regla (EE 3).

Nosotros siempre coordinamos, pero hay muchas veces que no hay mucha apertura. Hemos ido a las escuelas. Algunas maestras han venido, siempre tratamos de que haya una coordinación. La mayoría de las veces también se da que el acompañante terapéuti-

7 La escolaridad compartida es un formato escolar sin especificaciones desde ANEP sobre cómo debe o se sugiere desarrollarse, sino que cada institución lo propone sin un criterio unificador entre instituciones.

co del niño es el que mantiene como un nexo de conexión. Pero hemos coordinado, hemos tenido reuniones con técnicos, sean maestros, acompañantes, y generalmente tratamos de por lo menos charlar, encontrarnos y ver hacia dónde vamos y cuáles son los objetivos que tenemos en común. Porque el niño es uno (EE 5).

Hacemos esa coordinación, nosotros tratamos de aunar criterios y tener objetivos en común, trabajar juntos (...) buscamos brindar también los apoyos necesarios, ya sea en la parte más técnica, especializada, a lo que es la discapacidad intelectual, que a veces algunos maestros, por ejemplo, tienen alguna duda, tienen alguna pregunta, ya sea por ejemplo de lo que es la anticipación de trabajo, de contenidos. Desde los centros nos parece que es importante cómo se conversa con la familia, cómo se trabaja para lograr la colaboración de todos en los diferentes espacios en los que se mueve el niño (Psico 2).

Lo que hicimos fue ir a la escuela para intercambiar sobre los estudiantes y ver de qué manera podríamos aunar lineamientos para poder lograr el objetivo que tiene la escuela en sí. Para eso lo que hicimos nosotros de nuestro lugar fue poder brindar herramientas técnicas para que las maestras de común pudieran utilizar al menos el mismo lenguaje comunicacional que nosotros, como pictogramas, cómo podemos reforzar lo que es la lectoescritura con imágenes (EE 3).

Es de destacar que en los centros de educación común se expresan propósitos similares de coordinación -compartir estrategias de trabajo y planear objetivos en común- en relación a la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad, que los expresados por educación especial. En el caso de las instituciones comunes, además de la coordinación con escuelas o centros especiales surge la necesidad de coordinar con los centros multidisciplinarios o clínicas a las que asisten los niños y niñas con discapacidad. Los profesionales que realizan la coordinación, los momentos en el año en los que se implementa y las formas, difieren entre las instituciones y en todos los casos parece depender de la voluntad de ambas de establecer el intercambio interinstitucional.

La coordinación depende del equipo. Hay clínicas que vienen, hay clínicas que están más alejadas y los equipos técnicos no pueden venir y nosotros no podemos llegar con los maestros. Entonces buscamos la manera de comunicación siempre. Por lo menos hay dos cortes en el año, en junio y en el cierre, y después hay muchas intervenciones dependiendo, bueno, del proceso del niño o cosas que veamos. En las sociedades nos cuesta más la coordinación (Com 2).

Escolaridad compartida con la escuela 200. (...) Nosotros estamos en contacto generalmente con la dirección de la escuela 200 para ubicar a los niños en los talleres o en el objetivo que tenga su inclusión. Y después la maestra encargada de estos niños se comunica semanalmente o mensualmente con los docentes que estén a cargo de estos niños en la escuela (Com 3).

Si todos los niños van a otros centros multidisciplinarios. El centro va a la escuela o no-

> sotros vamos al centro y empezamos a hacer estrategias en conjunto y en realidad para nosotros es muy importante eso. Si realmente queremos que el niño esté mucho mejor de lo que está, el trabajo en conjunto y en red es lo que nos ha dado mucho resultado. Y la verdad es que si bien somos nosotros los que empezamos a pedir para ir al centro y que el centro venga a la escuela, hemos tenido siempre buena suerte (Com 4).

> (...) Se coordina con los diferentes centros a los que concurren los chicos, aunque no sean instituciones educativas. Hay una coordinación que básicamente son tres veces al año o más de acuerdo a las necesidades. De eso participamos el departamento de Psicopedagogía, la maestra acompañante y el equipo externo, que son de esa institución educativa o centro. Lo que sí hacemos en reuniones de equipo donde deben participar todos los que están trabajando con el alumno. El colegio convoca a los tres y trata siempre de dar unidad para que sea un trabajo en equipo (Com 5).

> (...) En el caso de escolarización compartida o del trabajo de muchos niños que tienen apoyo técnico fuera de la institución, la comunicación es permanente y nosotros siempre lo priorizamos y lo mantenemos como una forma de trabajar para lograr lo mejor para cada uno de los niños que están en la institución. (...) Entonces lo de la escolaridad compartida no es un apoyo que viene a sostener o apoyar el trabajo que realiza la maestra, sino una adaptación que tiene también que ver con con las dinámicas diarias de Pedro, en lo que tiene que ver con hábitos, con la vida cotidiana, poder vestirse, sostener el juego, la atención. Entonces no precisa de una sistematización como quizás puede haber ocurrido en otras oportunidades (Com 6).

Tres familias de estudiantes que cursan actualmente primaria en modalidad compartida entre una escuela común y una escuela especial -en el ámbito público- destacan las dificultades que se perciben en la coordinación entre las instituciones.

> Hay como una falta de comunicación. Yo fui una vez (...) cuando recién él empezaba en la escuela 231 y me pareció genial (...): la maestra de apoyo de la escuela, la maestra itinerante, (...) la directora, la maestra del curso, la asistente y yo, éramos seis personas hablando de Luis (...) y poniéndonos de acuerdo. Después en el 2020 se vino la pandemia, me parece que ahí se desarticuló (...). Cuando se volvió a la presencialidad, la maestra de la escuela de tiempo completo fue la que insistió con una reunión con las maestras de la 231. No insistió una vez, insistió varias veces, insistió la directora de aquel momento. Yo le comuniqué a la directora también que estaba como esa necesidad de estos encuentros. (...) La reunión fue muy buena y le dieron como algunas estrategias de algunas aplicaciones (...) con las que iba a trabajar, pero después eso no se repitió más (...) Y según lo que me dijo la maestra de apoyo en la evaluación del año pasado no hubo ningún acercamiento y no hubo de parte de la 231 tampoco ninguna insistencia (...). Es que son como dos instituciones, donde cada uno tiene su realidad. Luis es alumno de las dos y bueno, y falta como ahí los vasos comunicantes para que funcione mejor (Flia 2).

> Mirá, el año pasado intentamos, pero hubo una reunión en la que estuvieron todas (...) Y la idea que planteaba era esto como para hacer un trabajo en conjunto y un seguimiento, porque es el mismo niño, si bien son dos instituciones, dos maestras. Pero esa fue la única instancia en la que las maestras intercambiaron y después no hubo ningún otro intercambio (Flia 4).

> La escuela 200 tiene una maestra itinerante que es la conexión entre las escuelas para coordinar en sí, pero a mi entender no funciona bien, no es bien fluida la comunicación. Lo que hace Clara ahora está un poco desfasado. Está haciendo 4° ahora. Y en la escuela común, según la maestra que te toque y como se da idea para afrontar la educación de Clara. Porque como ya te digo hay que mejorar la comunicación entre una escuela y otra para abordar a Clara (Flia 6).

Acompañamiento a las trayectorias educativas.

La psicopedagoga de un centro de educación especial plantea que siempre busca coordinar con educación común, para intercambiar miradas sobre el aprendizaje del sujeto y estrategias. Pero expresa que los discursos docentes de educación común están teñidos de *yo no sé* o *yo no puedo* -"pero yo no estoy preparada, pero yo no tengo recursos ni herramientas"-. Vinculado a esto, expresa que la formación en discapacidades específicas, corre por cuenta del docente, tanto en costos como en tiempo.

> (...) Creo que hay un tema la [maestra de común] de yo no tengo especialidad, pero yo no estoy preparada, pero yo no tengo recursos ni herramientas. Yo generalmente con todos mis alumnos de apoyo pedagógico voy a hablar con la maestra, tengo entrevistas para un intercambio, y la mayoría de los comentarios son esos temas. Y te estoy hablando de dificultades de aprendizaje que son muy sutiles, ya que se dificulta el aprendizaje de la lectoescritura, que ves que es un proceso que lleva un poquito más de tiempo, pero que se va a lograr. Tengo experiencia de mamás que si son más complicados los casos más severos, recorren tres instituciones para poder acceder a una (Psico 1).

> Entonces eso te habla de que el sistema no tiene una inclusión de la que tanto hablamos y que en parte queremos sentirnos orgullosos (...). Es complicado, yo entiendo también que tiene que haber formación por parte de docentes, somos responsables los maestros de formarnos. Hace tres años estoy con lengua de señas por un niño sordo, acá ninguna teníamos herramientas y fue una motivación. Pero también en todo lo que vamos a hacer de formación es privada, tenés que contar con recursos, tenés que contar con horario (...) (Psico 1).

La mirada de la psicopedagoga del centro de educación especial acerca del discurso de los equipos docentes de educación común y su sentimiento de falta de preparación, disponibilidad y/o formación para acompañar la trayectoria educativa de niños y niñas con discapacidad se alinea con lo expresado por algunos equipos directivos

de educación común, al dialogar acerca del proceso de ingreso del alumnado a la institución.

> Entonces ahí de acuerdo a lo que se ve [entrevistas previas al ingreso] obviamente hacemos una reunión de equipo y decidimos si estamos disponibles a aceptar, pero no, tampoco aceptamos lo que puede ser perjudicial para los demás niños (Com 1).

> Aparecen barreras y aparece la formación docente, nosotros no estamos formados para trabajar con las diferencias, por decirlo de alguna manera. Quizás ahora hay otra apertura, pero en nuestra carrera no están las dificultades de aprendizaje o las discapacidades como tema a abordar. Entonces también el maestro no tiene herramientas como para poder trabajarlo (Com 1).

> Planteamos a la familia cuáles creemos que son las potencialidades, dónde podemos ayudar, dónde creemos que vamos a estar limitados para ayudar, porque no tenemos un equipo multidisciplinario más allá de que tengamos a la maestra de dificultades. A medida que nosotros podamos sentir que le estamos aportando al crecimiento emocional y desde el aprendizaje, porque esta es una institución educativa, seguimos trabajando juntos. Cuando vemos que nos bloqueamos si no le estamos aportando, nos sentamos e intentamos buscar puentes con otras instituciones que creemos que van a favorecer. (...) Nosotros somos maestros con algunos cursos de dificultades. Hemos aprendido mucho, pero sabemos cuál es nuestra limitación y nuestro título (Com 2).

> Siempre les decimos [refiriendo a las familias] esto que te acabo de decir, que el no que nosotros damos es por el niño, en el sentido de si el colegio está en condiciones de ofrecer lo que el niño necesita. (...) Nosotros pasamos por una experiencia hace muchos años, de tomarlos a todos y desbordó la situación y en el trabajo no tuvimos la misma calidad (Com 3).

> Lo único que cambia cuando estamos hablando de algún niño que tenga algún tipo de discapacidad es bueno primero, si hay cupo dentro de la sala, nosotros no somos una escuela especial, entonces por sala tenemos como un límite, por decirlo de una manera, porque realmente, si no, tampoco se podría tener una forma sana, porque tampoco tenemos la formación (Com 4).

> Finalizado ese ciclo de información, recabada las necesidades de este niño, se van a interna del colegio y se ven si nosotros estamos, posibilitados de atentado. (...) Muchas veces decís que no porque no podés atender a conciencia. No podés atender la situación o porque no tenés la posibilidad en la institución de atenderlo, o porque ya estás en un número de inclusiones que no podrías ampliar (Com 5).

> Entonces, si nosotros a veces vemos que algún caso nos va a requerir de algo que no-

> sotros no podemos dar, preferimos ser antipáticos y honestos en un principio porque nos parece una falta de respeto (Com 6).

En la vivencia de una de las familias también aparecen referencias a la falta de formación de los equipos docentes, así como también resistencias para incluir a las infancias con discapacidad.

> Nosotros notamos que hay hasta ahora una resistencia muy grande. En realidad yo creo que hay mucho miedo y mucha desinformación. O sea, las maestras es lo que plantean: *No sé qué hacer. No tengo herramientas.* (...) Tampoco se dan como la oportunidad (...). Primero es miedo a tener algo no con lo que no sé, que no estás acostumbrado a lidiar y que te va a complicar la vida, porque vas a tener que trabajar más y que vas a tener que pensar estrategias y te va a presentar los desafíos. (...) Yo veo mucha inseguridad, eso de que hoy no tengo formación y no tengo no sé qué (...) (Flia 4).

Una institución de educación especial plantea como premisa que el niño con discapacidad es, antes que nada, un niño, más allá de la situación en la que se encuentre. Por lo tanto, considera que se deben buscar las estrategias de enseñanza para cada uno. También expresa que en las coordinaciones e intercambios con educación común identifica que el cuerpo docente tiene la gran dificultad del número de estudiantes por clase, lo que dificulta los procesos de inclusión. Plantea entonces que algunos docentes de educación común se muestran abiertos al intercambio y a nutrirse de estrategias que se despliegan en educación especial, pero que otros anteponen la falta de formación y estrategias y delegan en el acompañante, de aquellos que cuentan con esta figura, la responsabilidad de adecuar la propuesta pedagógica. En esta última situación se visualiza la integración del sujeto, pero no su inclusión.

> Yo creo que más allá de que tiene un trastorno, es un niño. Lo primero es un niño (...) Yo creo que la postura, porque es mi postura, obviamente uno tiene que encontrar cómo transmitir el conocimiento (...). Pero yo entiendo que para las maestras [de educación común] es muy difícil poder pararse desde esta postura por el hecho de la cantidad de chiquilines (...) Yo me he encontrado con maestras con muy buena apertura, donde me dicen, mirá, yo lo que hago es esto y te preguntan cómo hacés vos. Entonces es eso, entre las dos personas o las dos partes logras fortalecer y tratar de brindarle un proceso exitoso a niños, pero eso depende de la maestra. Hay maestras que a veces no tienen cómo, está eso de que los aceptan porque como que no les queda otra opción. A veces es como yo te doy estos trabajos y lo hace el acompañante (...) Entonces es como si no está integrado en la propuesta general, no sé qué tanto sentido tiene (...) es como yo entiendo que es difícil para ellas (...) a veces creo que también va un poquito en poder buscar qué estrategias, o nosotros replantearnos qué cosas podemos hacer realmente por ese niño que está pasando por esta situación (EE 5).

> Psicopedagoga, fonoaudiólogo, maestro, psicólogo, psicomotricista (Psico 2).

> Mejorar la calidad de vida y la autonomía. Un ser autónomo en general, es fundamental. No solo que aprenda contenidos. Esto va decantando en otros objetivos a corto plazo, en el área social, académica, de motricidad (Psico 2).

1.3. Inclusión en una sola institución educativa

> No pedimos una propuesta específica para él. Apostamos mucho a la inclusión educativa. Queríamos que realmente se lo recibiera así. Pero por decisión de las autoridades de todos estos institutos, en primaria, secundaria y UTU, sacando educación inicial, le han hecho adecuaciones curriculares (Flia 3).

En entrevista con una mamá, cuyo hijo tiene un diagnóstico del trastorno del espectro autista (TEA), explica que su hijo ha encontrado barreras sociales. Ha transitado su escolaridad desde los 3 años hasta la actualidad, que se encuentra cursando bachillerato, en instituciones de educación pública.

> Mi hijo tiene un diagnóstico del trastorno del espectro autista. Ha encontrado muchas barreras sociales, por lo cual estamos hablando de una discapacidad (Flia 3).

> Lo diagnosticaron a los tres años, diez meses y de todas maneras, a nivel familiar, nosotros ya teníamos la sospecha de que podría tener autismo (Flia 3).

> Mi hijo fue inscripto en un jardín de infantes que antes se llamaba JISI, y asistió a él desde los tres años. Y como el plan incluía primer año de educación primaria y segundo año de educación primaria, cursó desde los 3 años hasta los 7 en la en esa institución. A partir de ese momento, en el tercer año, cuarto y quinto y sexto lo realizó en otra escuela. Luego asistió desde primer año de liceo hasta cuarto año de liceo a un liceo público. El año pasado empezó a cursar primer año de bachillerato de Dibujo y Pintura en la Escuela Pedro Figari en Montevideo, y ahora está cursando segundo año de bachillerato (Flia 3).

La escolaridad del estudiante presentado con anterioridad se ha desarrollado sin modificaciones en la carga horaria. La familia no solicita propuestas diferenciales, pero desde primaria realizan adaptaciones a la currícula. Intercambian con los docentes acerca de algunos aspectos a tener en cuenta en la inclusión de su hijo, la importancia de una ubicación adelante en el aula, así como la presentación de los materiales en diferentes soportes, no solo el texto verbal, sino que se complementa con textos multimodales. Pero no siempre los docentes han tenido en cuenta estos elementos. Desde 2º año de primaria, les solicitan que concurra con acompañante, lo cual comienzan a hacer.

> No pedimos una propuesta específica para él. Apostamos mucho a la inclusión educativa. Queríamos que realmente se lo recibiera así. Pero por decisión de las autoridades de todos estos institutos, en primaria, secundaria y UTU, sacando educación inicial,

> le han hecho adecuaciones curriculares. Nosotros siempre planteamos que desde la familia estábamos a total disposición para brindarle los apoyos que él necesitara. En algunos momentos nos escucharon, en otros no nos escucharon tanto, pero bueno (...) como familia nosotros no solicitamos ninguna metodología especial en su enseñanza. Apostamos a que él recibiera la misma enseñanza que recibían sus compañeros (Flia 3).

> En segundo año de escuela, o sea que a los 7 años la maestra se sintió un poco (...) abrumada y nos pidió el acompañante pedagógico. Y después también en segundo año de liceo y tercer año de liceo tuvo un acompañante. Este lo organizaba más que nada, lo ayudaba con la agenda. Organizaba su trabajo dentro del aula, pero siempre claramente con un papel de asistencia, nada más (Flia 3).

La experiencia de otra de las familias entrevistadas para la investigación tiene coincidencias y discrepancias con lo descrito en los párrafos anteriores. Los puntos en común refieren a la escolaridad en la educación pública junto a un acompañante -solicitado desde las instituciones-, el acercamiento anual de la familia a la escuela para dar a conocer la historia escolar de su hijo y las adecuaciones que recibe la propuesta educativa. Los puntos divergentes se encuentran en que este niño ha cursado su escolaridad en modalidad compartida con la escuela especial Nº 231 -Atención Pedagógica de niños con T.E.A. y Psicosis infantil- y que desde el inicio de la etapa escolar ha tenido reducción del horario escolar en ambos centros educativos.

> Luis hasta el año pasado iba a una escuela de tiempo completo con horario reducido dos veces por semana [tres horas] y otros dos días hacía escolaridad compartida con una maestra de apoyo de la escuela 231, que es la que se especializa en autismo, ahí iba una hora (Flia 2).

> Es un tema de las asistentes personales, porque sin asistente Luis no puede estar porque así lo piden (Flia 2).

> El año pasado era más un intercambio entre la maestra y el asistente [refiere a la propuesta de clase] donde conversaban y el asistente le decía tal vez de esto Luis podría hacer esto y la maestra iba modificando. El año pasado fue más el asistente solo que iba viendo que podía hacer de lo que le proponían a los demás niños (Flia 2).

> Ir a principio de cada año y explicar de nuevo: qué es lo que pasa con Luis. Ahora ya me estoy mentalizando para los días administrativos, voy a tener que ir y explicar. (...) Presentarme y decir quién soy. (...) Después trato de no ir mucho más. Pero claro, para explicar hay que ir con un asistente y qué sé yo, y tomarme el tiempo (Flia 2).

1.4. Estrategias de intervención

En relación a las diferentes estrategias de intervención con el alumnado con discapacidad, en comparación con escuelas de educación común, se destaca la cantidad de adultos referentes por grupo y la cantidad más reducida de niños. También destacan las estrategias que despliega el equipo técnico y el equipo docente, en colaboración con éste. A su vez, se destaca el tiempo que dispone el equipo técnico de las instituciones de educación especial para, además de intervenir con el estudiantado, trabajar con las familias. Este dispositivo de trabajo parecería permitirles desplegar estrategias de intervención desde lo pedagógico, pero además desde las habilidades sociales, en complementariedad con el trabajo con las familias.

> Lo primero es la relación entre adultos o referentes por grupo y la cantidad de niños. En grupos de 8 chiquilines o 10, somos dos o tres adultos y tenemos talleres. Tenemos más disponibilidad de recursos humanos, contamos con más recursos para poder llevar adelante la propuesta. Eso nos permite también poder mirar uno a uno a cada uno de los chiquilines, incluso con el apoyo del equipo técnico, nos permite poder mirar todo lo del niño y podemos hacer también lo que es un abordaje familiar. Hay algunas cosas que nosotros queremos trabajar, que queremos lograr con el chiquilín. Y muchas veces decimos, pero acá necesitamos que alguien pueda trabajar con la familia para que nosotros podamos lograr esto, porque a veces hay cosas que van más desde lo familiar, entonces la psicóloga, del área clínica, aborda más que nada a los padres y los orienta. Entonces tenemos un trabajo bastante integral entre todos y logramos que fluya la información para poder trabajar desde diferentes lugares. No estaba la trabajadora social del trabajo con la familia, nosotros trabajamos con niños o nos comunicamos con otra institución, entonces tenemos como un montón de recursos. Me parece que nos posibilita trabajar más en profundidad y va más allá de lo pedagógico, son también las habilidades sociales, sobre lo que es la autonomía (EE 5).

La psicopedagoga de una institución de educación especial explica la importancia de planear estrategias de intervención para cada sujeto, lo que es posible en estas instituciones dado el número de estudiantes por grupo y los apoyos del equipo técnico con los que cuentan.

> (...) Es como la mirada del centro de que no hay manera de lograr avances si no hay un abanico de estrategias amplio (...) yo creo que es como que cada niño significa un desafío de actividades. Traer una propuesta y de esa tenés que hacer 5 por clase. Seguramente si tiene que haber tantas estrategias como alumnos, prácticamente no es fácil. Sin duda que no es fácil, pero es necesario (Psico 1).

El número de estudiantes de la institución y la articulación con equipos de otros centros (clínicas) para desarrollar estrategias de trabajo ajustadas a un niño o niña en particular son factores que también se destacan desde la educación común como facilitadoras de la inclusión.

> Nosotros, somos un colegio chico que nos habilita y nos posibilita hacer algunas cosas que de repente en un colegio más grande no se pueden hacer (...) acá nos conocemos todos si a Mario le pasa algo y la acompañante no puede con él, siempre va a haber alguien en la vuelta que lo conoce y le va a poder dar una mano. Entonces esa es una gran ventaja y es una verdadera inclusión (Com 1).

> La intervención es diferente, primero por la coordinación. Porque no solamente con los niños que tiene una dificultad, sino con todos los niños del siglo XXI necesitas salir de tu chacra, de tu clase y coordinar con los demás para los apoyos que necesitas y para pensar estrategias (Com 2).

> Nosotros tenemos una ventaja, en nuestro centro son 95 niños y 15 adultos. Entonces es más sencillo que la inclusión sea realmente inclusión (Com 4).

> Percibo que la propuesta tiene características un poco particulares en lo referente a este modelo de un acompañante por niño (...). Hasta donde llegamos con la adecuación curricular, que capaz que hay gente que no se anima a tanto, o sea porque considera que se despega demasiado de lo que se currículum oficial, pero nosotros llegamos hasta donde haya que llegar (Com 5).

> Uno ve que hay un montón de redes que se pueden empezar a tirar cuando uno tiene este niño en situación de discapacidad y hay algunas cosas que funcionan muy bien, pero hay otras que tienen cierta burocracia y cierto proceso que a veces hacen demasiado lento (Com 6).

Desde la educación común además de la coordinación con otros centros y el ratio de estudiantes por docente, se destaca el espacio físico como otro aspecto que parece posibilitar la inclusión.

> Tenemos una buena parte de los espacios al aire libre donde él puede concurrir. Tenemos un espacio (...) un saloncito chiquito que está adecuado, con puff y cosas que no son peligrosas. En caso de desbordes puede salir de la clase cuando se le ocurra (Com 1).

> Y otra cosa importante que nosotros a veces también hacemos, es articulación con los niveles superiores e inferiores, de forma que también si necesita algún tipo de espacio, para salir de la situación, para frenar la crisis de ansiedad o lo que sea lo tenemos. (...) Entonces estamos todo el tiempo en ese ir y venir y de puertas abiertas (Com 2).

> Además, nuestra propuesta tiene mucho de estar afuera, nosotros tenemos un colegio que hay mucho espacio verde donde hay salas afuera ya montadas. Hemos notado que la sala, las cuatro paredes no siempre favorece y sí favorece mucho el estar afuera. Son intercaladas las horas afuera y la segunda está adentro, la tercera hora afuera, la cuarta

> es adentro y eso también favorece a ellos. Y sin duda lo que más favorece también es la cantidad de adultos que hay, porque en estos casos, más allá de la problemática o lo neurótico que sean o no cualquier niño, hay un cansancio del mundo adulto, del adulto que está ahí todos los días (Com 4).

Una institución de educación especial refiere a la necesidad que tienen las escuelas comunes de realizar adecuaciones de la currícula para recibir a estudiantes con discapacidad y que esto es posible de viabilizar si el docente a cargo del grupo está afín en su realización.

> De cualquier manera, la escuela debe hacer adecuación curricular, porque hay niños que obviamente estamos hablando de un trastorno que implica una dificultad muy grande en la incorporación de la abstracción (...). Depende de la disponibilidad del docente que los reciba. En un caso, de un chico con espectro autista, que terminó la facultad, en el liceo los profesores se sentaban con él a hacer los escritos, con los de matemática él era la cabeza y el profesor la mano, porque no podía trazar figuras geométricas (EE 2).

Los discursos de los equipos directivos de los centros comunes, coinciden con el aporte de la institución de educación especial acerca de las adecuaciones de la currícula como una de las principales estrategias de intervención en las aulas con el alumnado con discapacidad; cambiando según la institución el profesional responsable.

> Él está inmerso en la clase como cualquier otro niño, con una planificación diferente (...). La planificación la hace el maestro y se comparte con el acompañante generalmente psicólogo o estudiante de psicología. (...) En el caso del estudiante de inicial todavía estamos buscando estrategias (...) el año pasado, sobre fin de año, pusimos nosotros un auxiliar dentro de la clase para contención de ese niño que oficiaba en cierto aspecto como acompañante, pero en ese caso seguía la planificación de la maestra también como podía (Com 1).

> Tenemos entrevistas con la familia, buscamos las distintas visiones para ir construyendo la propuesta. Y después empezamos con lo que son las adecuaciones curriculares. Las adecuaciones no es bajar el nivel, sino moderar los tiempos, saber qué intervención tenemos que hacer a la tarea para que el niño pueda ir llegando a su ritmo. Eso lo hacemos con niños con diagnóstico y con niños que no tengan ningún tipo de diagnóstico. Entonces por ejemplo en una propuesta de lengua, vemos si requiere un recorte, si requiere un cambio de letra, se requiere la intervención docente en la lectura y el andamiaje, o si requiere -como para un alumno con Asperger y un nivel intelectual altísimo- elevar la propuesta de lo que teníamos planificado para que él se sienta cómodo y pueda seguir potenciando el aprendizaje. (...) Vamos viendo en cada caso no es algo hermético ni estático, sino que lo adaptamos a cada uno de los alumnos (Com 2).

> Nuestro proyecto de inclusión, básicamente se basa en el principio de que cada alumno

tiene un acompañante -psicólogos, psicopedagogos- dentro del aula, que es el que hace las adaptaciones significativas para los alumnos junto al maestro (...) (Com 5).

Ese es un tema que hay que revisar [refiriendo a la adecuación curricular] sobre todo en los años superiores, cuando el contenido se vuelve más complejo y a veces es más compleja la adecuación, entonces ahí nosotros tenemos que ampliar la mirada y focalizar, bueno, cuáles son las metas que tenemos para el desarrollo en determinadas áreas y desde ahí plantear la adecuación curricular independientemente del listado de los contenidos que el curso ofrece. Eso es algo que se va haciendo también a medida que se va evaluando, y por lo general, a esa altura uno ya lo conoce bastante, porque muchas veces son niños que vienen desde primaria. Entonces hay todo un seguimiento de años que favorece también el diálogo con la familia a la hora de tener que hacer la adecuación (Com 5).

Trabajamos en un apoyo curricular con una adaptación y una adecuación especial. (...) Él tiene un cuaderno paralelo que le organiza la maestra y que trabaja con la ayuda de su acompañante, donde ahí tiene tareas. Él está con propuestas que no tienen nada que ver con sus compañeros, más que nada desde lo motor, de repaso, de recorridos, de completar, de unir, de relacionar más que nada de ese tipo (Com 6).

1.5. Continuidad educativa.

Mi hija no va a escuchar mañana ni dentro de diez años. Es todo de por vida, de nacimiento y de por vida. Y sí o sí, tenés que pararte firme y pelear por lo que le corresponde. Porque yo lo hice así (...). Entre los padres supongo que también algunos desistirán por el camino, como todo porque te cansa. Es que todos los años tenemos que luchar por lo mismo (Flia 8).

La mamá de una chica sorda explica que su hija realiza la primaria en una escuela pública para estudiantes con discapacidad auditiva y que luego continúa el ciclo básico en un liceo público que cuenta con aulas para estudiantes con este perfil y brinda intérprete el propio liceo y algunas profesoras son sordas. Esta propuesta de continuidad educativa le permite culminar el ciclo básico. Luego sigue el bachillerato en una UTU que no cuenta con aulas exclusivas para estudiantes sordos, pero sí brinda intérpretes. Sobre esto, explica que en ocasiones no están estas figuras, y se debe reclamar su incorporación. Relata una anécdota en la que su hija hace un video casero solicitando intérprete para poder seguir estudiando. Este se viralizó por las redes sociales y así pudo continuar sus estudios.

Hizo ciclo básico. Ahí va al Liceo 32 con intérprete, que tiene grupos para sordos. Culminó el ciclo básico sin problemas; en segundo año se llevó una materia y en tercero otra. En el liceo fue todo normal. Creo que había dos profesoras que son sordas, una de dibujo y la otra de biología (...) los demás eran profesores, docentes y tenían su intérprete para la clase. Y después de allí, se decidió a seguir estudiando Administración

> de Empresas (...). Y lo mismo que en el liceo, con intérprete, pero en este grupo es un grupo de docentes con la inclusión de alumnos. En este momento solo está mi hija, el año pasado sí había cuatro, pero abandonaron o recursaron (Flia 8).

> Es complicado. Tenías que pelearte con mucha gente (...) un video que hizo mi hija se viralizó en las redes pidiendo por favor intérprete (...) es un camino medio complicado y hay que estar preparado para enfrentarse. Al parecer, después de todo este revuelo (...) salió hasta en la tele y todo el video fue bien. Si se movilizó y se supone que el viernes arrancan los intérpretes, se habían podido tomar las horas y ya se había solucionado (...) si no esto quedaba en silencio (Flia 8).

> Mi hija no va a escuchar mañana ni dentro de diez años. Es todo de por vida, de nacimiento y de por vida. Y sí o sí, tenés que pararte firme y pelear por lo que le corresponde. Porque yo lo hice así (...) Entre los padres supongo que también algunos desistirán por el camino, como todo porque te cansa. Es que todos los años tenemos que luchar por lo mismo. Hay otros temas también que quizá te limitan y te excluyen (Flia 8).

La madre de una joven en con discapacidad intelectual y trastornos de la conducta comparte alguna de las dificultades que ha encontrado para asegurar la continuidad educativa de su hija. Esta joven, al igual que la anterior, ha tenido que pelear para ejercer su derecho a la educación.

> Cuando salió de la escuela común (...) las maestras itinerantes, hicieron como una cierta presión en la 208 [escuela especial para alumnado en situación de discapacidad] para que la pudieran tomar en los talleres, porque como salía de escuela común no querían tomarla para los talleres. Entonces entró en el taller de cocina y me la tuvieron casi hasta los 18 años (Flia 5).

> (...) No hay lugar para ellos desde que salen de la escuela hasta que cumplen 18. No hay lugar; en muy pocos lugares los puedes ingresar. A los 18 entró al programa de cocina de la Intendencia para discapacitados (Flia 5).

> (...) Ella participa del curso 7 de adultos de la escuela pública y está haciendo el taller de belleza. En realidad no es un taller que esté orientado a personas con discapacidad, sino personas adultas que no pudieron terminar la escuela. (...) Cada profesor, por su buena intención, lo adecúa, (...) o sea, es voluntad de la profesora o el profesor que le toque adecuarlo a ella. (...) Ya hace 4 años que lo está haciendo, hubo profesores que la dejaban en un rincón y que se hiciera las manos, no sé, a la otra compañera que también tiene discapacidad y las dejan a un costado a ellas solas. Incluso Sara aprendió a defenderse y a una de las profesoras le dijo que ellas también eran alumnas, que porque tuvieran discapacidad no era que no le pudieran enseñar. Claro, ella también busca pelear por sus derechos (Flia 5).

La misma mamá en el cierre de la entrevista reflexiona sobre la continuidad educativa de su hija y de otros jóvenes o adolescentes con discapacidad luego del egreso de primaria.

> (...) Nosotros tuvimos mucha suerte porque encontramos gente que nos pudo dar una mano, pero en la vivencia del día a día y hablando con otros padres con chicos con discapacidad, no tienen esa ayuda y están como sin orientación, no saben ni para dónde van a agarrar, porque uno no tiene quien los guíe ni cómo conseguir un lugar para poner a sus hijos. Nosotros la verdad es que somos una excepción porque dimos con gente que nos fue llevando, pero no es la situación de todos, somos la minoría. A la mayoría les cuesta mucho conseguir un lugar adecuado para sus hijos y más después que termina primaria, entre primaria y los 18 años cuesta un montón (Flia 5).

Algunas instituciones de educación especial explican que trabajaban solamente con estudiantes en edad escolar, pero la ausencia de instituciones que albergaran al estudiantado que egresa del ciclo primario, fue el germen para desplegar programas de jóvenes que sean complementarios y den continuidad al programa escolar.

> En este colegio, desde el inicio se orientó por sobre todas las cosas a trabajar con esa franja de niños (...) aptos para hacer una escolaridad, para hacerla a destiempo. Lo que promocionamos es la inclusión educativa, trabajar un tiempo con nosotros, pero luego trabajar para que este niño o esa niña tenga herramientas para manejarse en la escuela. Los jóvenes con 14 años, dan el examen de acreditación para que puedan anotarse en un ciclo básico, o en una UTU, en otro centro privado. El problema es que disminuyen las posibilidades porque no encontramos las instituciones que los absorban. Por eso nosotros tenemos un programa de jóvenes (EE 2).

> Lo que estamos buscando ahora es que los chiquilines que tienen la posibilidad, acrediten primaria. En este caso lo derivamos a otro espacio, pero casi no hay dónde. Entonces, antes que queden sin ninguna propuesta o en sus casas, buscamos otras alternativas. Por eso también tenemos el grupo de jóvenes, un grupo de habilidades, que son más grandes, buscando también seguir favoreciendo ese aprendizaje, ese proceso de cada uno (EE 5).

El egreso escolar y la continuidad educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que culminan el ciclo primario aparece también como una preocupación de algunos centros educativos comunes.

> (...) el problema que nosotros tenemos es que el colegio está autorizado, no habilitado. Entonces para salir de la institución hay una prueba de egreso, pero nosotros no hemos tenido problema, han sido siempre muy receptivos con ellos y ya hacemos un pedido de adecuación también de la prueba con información médica de ellos y todos los técnicos que los tratan. Tuvimos una niña, por ejemplo, el año pasado que se crió en el

> colegio también egresó y por la vía de la prueba de egreso. En otros casos se ha hecho la comprobación del estudio primario, hay una prueba que se da también que es bastante sencilla en cada caso para adolescentes que hemos tenido. Por ejemplo, tuvimos el caso de una adolescente que cursó en UTU esos cursos transitorios de belleza o de cosas así y eso la habilitó a dar esta prueba de experiencia adquirida. Y todas esas instancias las acompañamos personalmente (Com 3).

> Siempre estamos dispuestos a aprender del resto, somos de ir a conocer en qué están, qué hacen, cómo lo hacen. Incluso el tema de egreso nos preocupa y hemos tratado de ir a conocer a ver qué cosas hay en vuelta para acompañar el egreso que es otra etapa bastante compleja también para acompañar a las familias (Com 5).

Las opciones educativas luego del egreso de la escuela es una preocupación compartida también por las familias del alumnado con discapacidad.

> Cada vez es más cerrado. Durante la escuela tienen de repente alguna escuela especial y alguna de las escuelas comunes que te recibe a estos niños, pero después como que se te cierra el camino para lo que es estudios más adelantados, lo que es secundaria y demás, es muy fino lo que se hace después porque lo que te ofrecen, son talleres o otras escuelas especiales (...) para mayores de 18, pero para secundaria por ejemplo es muy reducida la posibilidad (Flia 6).

En síntesis

Las distintas instituciones de educación especial presentan diferentes **propuestas educativas**. Mientras algunas abarcan desde estudiantes de primera infancia, además de primaria, otras incluyen hasta jóvenes y adultos. En la mayoría de los casos se organizan en niveles o sectores, y no en grados, como la escuela común. Además, las divisiones que hacen entre niveles no responden solo a la edad, sino también a intereses y necesidades de los sujetos. Es destacable la cantidad de alumnado por clase, en comparación con educación común, entre 8 y 15 estudiantes.

La mayoría de las propuestas educativas incluyen, además de una planificación docente centrada en lo pedagógico, talleres y promoción de actividades sociales.

Entre las propuestas de educación especial tienen un lugar protagónico los *talleres*, pareciendo ser la estrategia de inclusión que marca la diferencia en relación a las instituciones de educación común. Esta forma de trabajar aparece como complementaria de la propuesta pedagógica.

Por su parte, los centros educativos de educación común también tienen una oferta variada de talleres que complementa la propuesta formal, sin embargo, las niñas y niños con discapacidad no siempre participan de estos.

Por otra parte, son varias las instituciones de educación especial que hacen

referencia a la promoción de actividades sociales, salidas a lugares de esparcimiento. De esta forma se busca promover el desarrollo integral de cada sujeto, considerándose los espacios de salidas al teatro, al cine, a un cumpleaños, los encuentros con amigos; como parte fundamental. Estas actividades se organizan y promueven desde varios centros educativos, para probar qué sucede con cada estudiante, poder anticipar con qué se van a encontrar y poder así disfrutar de estos espacios que trascienden lo pedagógico. Se pretende además que, paulatinamente, cada familia pueda incluir a sus hijos e hijas en actividades sociales.

Se identifican cuatro **modalidades de intervención**: escolaridad compartida, coordinación interinstitucional, acompañamiento de las trayectorias e inclusión en una sola institución educativa.

La primera modalidad de intervención identificada es la *escolaridad compartida*, es decir, estudiantes que concurren a educación común y a educación especial, y comparten la matrícula entre ambas instituciones. Las instituciones, tanto comunes, como especiales, plantean la misma situación; generalmente las familias, luego de transitar esta modalidad, deciden radicar la matrícula de su hijo o hija en educación especial. Una de las causas parecería ser las dificultades que ocasiona en la organización familiar el sostener un dispositivo de escolaridad compartida para uno de sus hijos.

Algunas instituciones manifiestan que el desarrollo y organización de la escolaridad compartida está a cargo de la maestra especializada o la psicopedagoga de la escuela especial, quien coordina este dispositivo con la escuela común.

Otra de las modalidades de intervención identificada es la *coordinación interinstitucional*. Todas las instituciones, tanto de educación especial, como de educación común, que tienen estudiantes con modalidad de escolaridad compartida, expresan la intención de coordinar. Esta modalidad de intervención parece depender de la voluntad de ambas de establecer el intercambio interinstitucional, dado que depende de la disposición, apertura y de los tiempos, ya que la escolaridad compartida no está regulada por la ANEP, es decir que son decisiones que toma cada institución educativa, y en el mejor de los casos una decisión interinstitucional.

Es importante destacar que esta modalidad de coordinación interinstitucional se identifica también en las escuelas comunes en relación a los centros multidisciplinarios o clínicas a las que asisten los niños y niñas con discapacidad.

La mencionada modalidad de intervención, si bien es valorada por instituciones educativas tanto comunes como especiales, y por las familias, no siempre fluye como expresan esperar, ya que destacan las dificultades que se perciben en la coordinación entre las instituciones.

Otra de las modalidades de intervención identificada es el *acompañamiento a las trayectorias educativas*, tanto en las escuelas de especial como en las de común. En los discursos de ambas instituciones se identifica un sentimiento de falta de preparación,

disponibilidad y/o formación para acompañar la trayectoria educativa de niños y niñas con discapacidad, desde educación común. Algunas familias también perciben falta de formación de los equipos docentes, así como resistencias para incluir en educación común a las infancias con discapacidad. También se identifica como debilidad para acompañar las trayectorias educativas, en educación común, el número de estudiantes por clase, lo que dificulta los procesos de inclusión.

Los elementos anteriores sobre debilidades en los procesos de acompañamiento de las trayectorias educativas, se pueden visualizar en la integración del estudiante, sin poder darse un proceso de inclusión.

La última modalidad de intervención identificada es la *inclusión en una sola institución educativa*. Esta se desarrolla, generalmente, con una persona que oficia de acompañante del estudiante, la cual es sugerida o solicitada por la institución educativa de educación común. En ocasiones, cuando no está la figura del acompañante, se reduce la carga horaria del estudiante. Algunas familias expresan que intercambian con el equipo docente acerca de algunas estrategias para abordar a sus hijos e hijas, pero estas no siempre son tenidas en cuenta, por ejemplo: la importancia de determinada ubicación en el aula, y en el edificio escolar sino cuenta con rampas, así como la presentación de los materiales en formato multimodal y no solo texto verbal.

Se identifican cuatro **estrategias de intervención**: cantidad de adultos referentes por grupos en relación a la cantidad de niños, el diseño de planes de trabajo individualizados, la colaboración interinstitucional y la reflexión y acción sobre la continuidad educativa.

Como la primera estrategia de intervención identificada con el alumnado con discapacidad en las escuelas de educación especial es la cantidad de adultos referentes por grupo y la cantidad reducida de niños, en comparación con educación común. Vinculado a la cantidad de referentes por grupo, se destaca la existencia de un equipo nutrido por varios técnicos y talleristas, para intervenir con el estudiantado, así como para trabajar con las familias, lo que posibilita desplegar estrategias de intervención desde lo pedagógico, pero además desde las habilidades sociales, en complementariedad con el trabajo con las familias.

Otra de las estrategias de intervención identificadas en educación especial es diseñar planes de trabajos individualizados para cada estudiante, lo que es posible en estas instituciones dado el número de estudiantes por grupo y los apoyos del equipo técnico con los que cuentan.

Dentro de las estrategias de intervención identificadas con estudiantes con discapacidad en educación común, está la colaboración interinstitucional, con equipos de otros centros -clínicas-, lo que permite desplegar estrategias de trabajo ajustadas a cada estudiante, estrategia facilitadora de la inclusión. Dentro de estas se mencionan las adecuaciones de la currícula, las que se pueden viabilizar si el docente a cargo del

grupo está afín a su realización.

Una de las estrategias de intervención identificadas está vinculada a la *continuidad educativa*. A partir del relato de las familias, en el caso de estudiantes con discapacidad auditiva, a nivel público estos pueden realizar la primaria en la escuela especial correspondiente y luego continuar la secundaria en un liceo público que cuenta con aulas para estudiantes con este perfil y brinda intérprete el propio liceo y algunas profesoras son sordas. En los bachilleratos, que no cuentan con aulas exclusivas para estudiantes con discapacidad auditiva, en varias ocasiones brindan intérpretes.

Otros estudiantes con discapacidad no cuentan con propuestas de continuidad educativa al culminar primaria, ya sea en educación común o especial. Las familias explican que han de pelear para ejercer su derecho a la educación.

Las escuelas de educación especial privadas comienzan a incorporar programas destinados a jóvenes, complementarios y que dan continuidad al programa escolar, ya que sino el estudiantado egresa sin ofertas educativas. El egreso escolar y la continuidad educativa del estudiantado con discapacidad, que culmina el ciclo primario, aparece también como una preocupación de algunos centros educativos comunes.

2. Procedimientos para derivar a estudiantes a educación especial

Este apartado desarrolla los hallazgos en relación al segundo objetivo, que refiere a la identificación de los procedimientos para derivar a estudiantes a la educación especial. En primer lugar, se identifican las instituciones y los actores que derivan a educación especial y en segundo lugar, los motivos de ingreso. El apartado cierra con una síntesis de los principales hallazgos.

2.1. Instituciones y actores que derivan a educación especial

En relación a los procedimientos para derivar a estudiantes a la educación especial, se identifican varios mecanismos, tal como se detallan a continuación.

a) Algunas instituciones expresan que las derivaciones son realizadas por los médicos, entre ellos destacan a psiquiatras y neuropediatras. Mencionan que para estas derivaciones toman en cuenta los informes que hace el cuerpo docente. También mencionan al BPS y a las clínicas como agentes de derivación a educación especial.

> Generalmente es a través de los neuropediatra, de psiquiatras infantiles y técnicos que tratan al niño en la clínica de reeducación, y vienen con una derivación. Algunos profesionales, recibiendo las evaluaciones de las escuelas, se dan cuenta de que ahí hay un proceso que no se está cumpliendo y generalmente en las primeras etapas, en los niños pequeños, es como un poquito más llevadero porque hay mucho de lo lúdico que se está trabajando todavía en el contexto de clase (...). Hay algunos niños que empiezan con

> trastornos conductuales, como consecuencia de la frustración que encuentran en no poder seguir el curso de la clase (EE 2).

> Si existen varios canales, principalmente por recomendación médica y por BPS. En el mundo de lo que son las personas en situación de discapacidad, la salud es un elemento que los acompaña a lo largo de la vida y, lamentablemente, muchas veces el paradigma rehabilitador opera para regular la educación de la persona con discapacidad (EE 3).

> Tenemos gurises que ni siquiera llegaron al sistema educativo formal. O sea que quizás antes, en lo que es una policlínica, en lo que es el Rosell, en lo que es un dispositivo como un CAIF, ahí ya existe una identificación de algún indicio, de algo conductual o de algo que hace derivarlo, se pone una alerta (...) (EE 3).

b) Otras instituciones educativas de educación especial mencionan que un mecanismo importante de ingreso a sus centros es a través de las buenas experiencias de otras familias que difunden la información, lo que se complementa con la publicidad, en redes sociales, por ejemplo, sobre su funcionamiento.

> Llegan muchas veces por enterarse de que algún estudiante nuestro le comentó (...) por el boca a boca (EE 4).

> Tenemos familias que, por ejemplo, vienen recomendadas por otra familia. A veces nos pasa que desde las instituciones educativas a la que asiste se le recomienda, por ejemplo, la escolaridad o el paso directo a nuestra institución. Nosotros nos movemos en las redes. A veces las familias llegan y nos comentan que vieron alguna publicación. O el simple hecho de pasar, ver y conocer e identificarlo como un centro para chicos con discapacidad intelectual (...) y por el boca a boca también (Psico 2).

Instituciones de educación común también refieren a la experiencia positiva de otras familias como uno de los mecanismos por los cuales los niños y niñas con discapacidad pasan a integrar la matrícula del centro educativo. Se destaca además la recomendación que realizan profesionales externos a la institución sobre su funcionamiento como uno de los incentivos que tienen las familias para solicitar el ingreso a un centro de educación común privado sobre otros.

> (...) Muchas veces pasa que el colegio tiene una buena fama ganada en el trabajo con inclusiones o con chicos con algunas dificultades. Entonces nos recomiendan (...) muchos psicólogos y muchos técnicos de renombre del medio. Y claro, el tema es que son muchos los que nos recomiendan y entonces son muchos los que quieren venir para acá (Com 6).

Una de las familias entrevistadas expresa que su hijo comenzó a asistir a una escuela de educación especial a partir de su propia búsqueda y de las referencias de otras personas. Es la propia búsqueda de la familia la que, además, inicia la escolaridad

compartida ente especial y común.

> Llego ahí buscando escuelas. Yo llegué primero a la 231 o ahí en paralelo a la escuela de tiempo completo. Llegué por una conocida que conocía de la 231. Fui, me agendaron una entrevista y entonces fui, dije cuál era la situación y demás y ahí lo que recibieron fue así. Lo recibieron primero en la 231 y después cuando entró a la de tiempo completo. (...) La directora de la 231 no sé si se molestó porque había recibido la solicitud de un pase, me preguntó qué me había pasado a mí. Yo le expliqué que nada, solo que quería que tenga una escolaridad, porque allí iba dos veces (Flia 2).

> Después de muchos vericuetos, de buscar por muchos lados públicos y privados (...) le dije a una compañera: no me importa dónde, porque yo lo puedo llevar a cualquier lugar de Montevideo, pero necesito saber de una maestra que lo quiera, que lo reciba bien porque él percibe ser bienvenido o no. Y bueno, y ahí encontré esta escuela de tiempo completo (Flia 2).

c)Algunas instituciones de educación especial expresan que varios estudiantes llegan derivados por las instituciones de educación común, con el objetivo de que culminen la primaria o por escuelas de educación especial, con el propósito de promover el acceso a la continuidad educativa, ya que cuentan con propuestas para jóvenes, centradas en las habilidades sociales y en habilidades para desarrollar un oficio.

> Es una institución que está abierta a todos, la población que quiera ir. Pero sobre todo son chicos que egresan de la escuela pública especial y somos uno de los pocos centros que admite esta población que generalmente antes quedaba en su casa. Son chiquilines que terminan el ciclo y vienen para acá (Psic 1).

> Nos ha pasado que hemos tenido chicos que antes de venir al centro fueron a educación formal común (...) o que se fueron de acá para culminar el ciclo escolar en común y terminan volviendo porque no se contemplan las necesidades educativas que realmente tienen. Y el tema de integración e inclusión con los compañeros (Psic 1).

La visión de educación especial coincide con el aporte de uno de los centros de educación común en relación a la derivación a especial como oportunidad para el desarrollo de habilidades sociales y la continuidad educativa.

> Tuvimos un niño (...) que completó su ciclo de inclusión hasta sexto año y en sexto año de acuerdo con la familia se orientó la posibilidad de que fuera a otro centro por la parte social. La parte cognitiva no es una preocupación en el sentido que nosotros hacemos la adaptación curricular que sea necesario. (...) La parte social es el otro gran objetivo de la inclusión educativa. Y ese es el aspecto que a veces más dificultad o más dolor puede generar a la familia [que] tiene la ilusión de que sus hijos puedan continuar el proceso social al igual que los demás niños. Llega un momento que realmente (...) los intereses son totalmente distintos. Entonces realmente se les hace muy cuesta arriba venir al co-

> legio normal y aprender. Entonces, a veces esos niños realmente sabemos que son más felices en un entorno donde empiezan a interactuar con los iguales. Y es en el entorno que se empiezan a sentir también más seguros, más aceptados, porque ese entorno funciona también de acuerdo a sus intereses (Com 5).

2.2. Motivos de ingreso a educación especial

En cuanto a los motivos por los cuales el estudiantado ingresa al sistema especial en lugar de ingresar o permanecer en las escuelas comunes, aparecen vinculados a la contención que parecen recibir en especial y a las malas experiencias en el área de educación común, vinculadas a la reducción del horario escolar. Varias instituciones destacan el valor de la educación común para varias familias, como primera opción educativa.

> Por la contención (...) he trabajado muy poco en la educación formal y sé que no hay ningún docente, ningún profesional de la educación que quiera o tenga como fin la exclusión del sujeto, para que su labor sea más fácil, porque la docencia es algo vocacional (EE 3).

> Generalmente, depende también cuando reciben el diagnóstico, la familia siempre intenta que los chiquilines vayan a lo que es educación común, jardín, primaria (...). Muchos de los casos buscan otros lugares donde pueden llevarlos. Algunos vienen directamente, otros generalmente ya tuvieron alguna experiencia en donde capaz que el chiquilín va solamente una hora, o dos veces por semana o no logra adaptarse, o no logra incluirse en el grupo. Funciona entonces a través de las malas experiencias de la familia, terminan buscando educación especial (EE 5).

Uno de los centros de educación común subraya la necesidad de que los niños y niñas con discapacidad puedan cursar su trayectoria educativa en común contando con el acompañamiento de la educación especial.

> Cuando está yendo a una escuela especial, supongo, está en mi imaginario porque no lo viví (...) en los espejos en los que te ves no es de diversidad. Entonces también te condiciona en las posibilidades que vos tengas de vos mismo. (...) La percepción que tengo de mí misma y en el espejo que me veo en relación a los otros. Todos construimos quiénes somos en función de las relaciones que tenemos. Entonces yo creo que la escuela especial puede ser un apoyo, pero nunca la única forma de vincularse entre pares. Y más en una etapa formativa, cuando sos niño o cuando sos adolescente (...) (Com 4).

Una institución de educación especial expresa tener un protocolo para que el alumnado ingrese, se solicitan evaluaciones y estudios que se le hayan hecho y en ocasiones se comunican con otros profesionales que están trabajando con el estudiantado.

> Para el proceso de ingreso tenemos un protocolo, tenemos un paso a paso donde se solicitan determinadas evaluaciones, determinados estudios, por ejemplo estudios genéticos, certificado de educación física, certificado de vacunas. Después de eso, cuando el niño ingresa o está en ese período de pre ingreso, también a veces nos contactamos con los médicos tratantes, o sea, tratamos de articular todo (...) (Psico 2).

En síntesis

En relación a los **procedimientos para derivar a estudiantes a la educación especial**, se identifican varios mecanismos:

- por derivación médica -psiquiatras o neuropediatras-. Estos toman en cuenta los informes pedagógicos que realiza el cuerpo docente;
- por derivación de la clínica a la que concurren;
- por sugerencia de BPS;
- por buenas experiencias de otras familias que recomiendan la institución de educación especial, lo que se complementa con la publicidad, en redes sociales por ejemplo; y
- en ocasiones las propias instituciones de educación especial o de educación común, públicas, derivan a colegios privados para culminar el ciclo primario o lograr continuidad educativa.

En cuanto a los **motivos por los cuales el estudiantado ingresa al sistema especial** en lugar de ingresar o permanecer en las escuelas comunes, aparecen vinculados a la contención que parecen recibir en especial y a las malas experiencias en el área de educación común, vinculadas a la reducción del horario escolar.

Se destaca el valor de la educación común para varias familias, como primera opción educativa.

3. Actores involucrados en el proceso de ingreso a educación especial

Este apartado desarrolla los hallazgos relacionados al tercer objetivo, que refiere a la identificación de los actores involucrados en el proceso de decisión para el ingreso de un estudiante a una escuela especial. Entre ellos se identifica a las familias; y además aparecen, en los discursos de los equipos directivos y de las propias familias, las instituciones de atención a la primera infancia, agentes de salud y asistentes sociales. El apartado finaliza con una síntesis de los hallazgos más importantes.

3.1. Actores involucrados

En lo que refiere a los actores involucrados en el proceso de decisión para ingresar a un estudiante con discapacidad, todas las instituciones de educación especial destacan el lugar protagónico de las familias. Algún centro explica que la familia se acerca a educación especial porque no le queda otra opción, ya que la reducción horaria o la denegación del ingreso del estudiante en la institución común, la lleva a buscar educación especial como lugar de estudios.

> Las familias. Hay muchas que escuchan mucho las sugerencias, pues son familias que a veces, sobre todo en los primeros diagnósticos, se encuentran perdidas. Hay médicos que los orientan, pero otros llegan perdidos. Nosotros tomamos a partir de los 3, 4 años (EE 2).

> Es fundamental el contexto del sujeto, es quien decide, quien inscribe es la familia. El sistema en este caso es muy perverso y en realidad no es que nos elijan, si no es que muchas veces somos la opción de la familia, llega acá pidiéndonos por favor que recibamos al hijo que no se lo toma en ningún lado, que q dejó ir a la escuela, que esto, que lo otro (EE 3).

La familia de un niño con diagnóstico de síndrome down, discapacidad intelectual y baja visión, refiere al ingreso de su hijo a educación especial como la única opción de la que disponía ya que no lo aceptaban en educación común. El niño inicia su vida escolar en la escuela para estudiantes con discapacidad visual a partir de la recomendación de una de las profesionales que trabajaban con él.

> El factor que influyó fue que en realidad no encontrábamos ninguna institución en la que fuera inscripto. O sea, yo pensé que quería que fuera con los hermanos... Entonces nada, la psicomotricista me dijo: ¿Por qué no probas en esta escuela? Me dijeron que está buena y Mateo tiene baja visión, capaz que entra (...). Y fuimos a la escuela ésta y lo vieron, entró (Flia 4).

Una institución de educación especial menciona el lugar protagónico que ocupan los centros de atención a la primera infancia, como espacios de estimulación precoz y de detección de barreras para aprender.

> Antes funcionan muy bien los CAIF. Es un centro de educación para edad temprana que funciona muy bien la parte de estimulación temprana. Es un área que está bastante cubierta. Se empiezan a preocupar más con la escolaridad de 4 años, porque es obligatoria. Hace 28 años que funciona el colegio y hace 20 que funciona la parte inicial y han sido cinco o seis alumnos que el colegio ha sido su primera escolaridad. Los anteriores siempre han ido a Jardín maternal o centros CAIF (EE 2).

Una de las familias entrevistadas, donde uno de los miembros del núcleo familiar

es un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), que actualmente cursa el ciclo primario, refiere al centro CAIF como espacio de contención para el niño y su familia en el inicio de la vida escolar.

> Él empezó en oportuna [refiere a experiencias oportunas, estrategia de intervención comunitaria para niños y niñas entre el nacimiento y los 24 meses]. Hizo oportuna por casi dos años y a los tres años tenía que ir al jardín y volver a cambiar. En el CAIF me hicieron la excepción y recursó dos años, por su condición y porque era mejor estar en ese equipo, por suerte, porque pasaron un montón de cosas a nivel familiar y a mí el equipo del CAIF me hizo estar muy contenida. Estuvimos los tres muy contenidos (Flia 2).

Un centro de educación especial menciona el lugar de su equipo interdisciplinario -psicóloga y psicopedagoga-, como agente fundamental en el proceso de ingreso de estudiantes con discapacidad.

> Tenemos la psicopedagoga y la psicóloga que hacen la evaluación. Primero son como dos o tres instancias en las cuales, primero se conversa con las familias, se sondea qué es lo que necesitan de acuerdo al perfil del estudiante o de la estudiante. En la segunda entrevista, el futuro alumno pasa a estar con una maestra que lo va a evaluar con la psicopedagoga para ver qué nivel y qué conocimientos tiene (EE 4).

Algunos centros mencionan, como actores involucrados en el proceso de decisión para ingresar a educación especial, a los agentes de salud y a los asistentes sociales.

> Nosotros tenemos, por ejemplo de la salud, también muchos psiquiatras, y ellos nos recomiendan porque trabajamos con los chicos que ellos atienden y también nos los derivan entre los mismos padres... También desde otras instituciones con las que trabajamos en red, terminan llegando así también (EE 5).

> En algunos casos se han comunicado con nosotros asistentes sociales que están interviniendo. Se comunican con nosotras en vez de la familia. Esto no es lo general... generalmente es familia e institución (Psico 1).

La familia de una niña con parálisis cerebral, que actualmente cursa cuarto año en modalidad de escolaridad compartida entre una escuela común y una escuela especial, señala al equipo social de Teletón como agente involucrado en el proceso de decisión para ingresar a su hija a la escuela especial, pero también a la escuela común.

> Al año empezó Teletón y ahí hay asistentes sociales que te van contando las alternativas que hay y ahí supe de la escuela 200 [discapacidad intelectual]. Empecé a llamar a la edad de Jardín (...) Justo ahí se abrió un grupo de tres años, se ve que antes no estaba en uso, y Clara empezó en la 200. Y bueno, un tiempo después propusieron que Clara fuera en escolaridad compartida, para, digamos, intentar otras formas de aprendizaje y socialización (Flia 6).

3.2. El lugar de las familias

> Es un recorrido largo, tedioso y sumamente angustiante. A veces ya vienen enojados acá, a la defensiva. Porque fueron sacados de tantos lugares o nadie les decía nada (...). Vienen muy desorientados (EE 2).

> La familia siente que los chiquilines son maltratados o discriminados o como que no se sienten cómodos con el lugar que ocupan su hijo en la escuela (EE 5).

> El proceso de decisión sobre a qué institución ir fue nuestra, fue de la familia (Flia 3).

El lugar que ocupan las familias en el proceso de decisión de ingreso y acompañamiento de sus hijas e hijos en educación especial es fundamental, por lo que se destina un apartado específico a esta temática.

Todas las instituciones de educación especial expresan que las familias recorren, recorren y recorren instituciones de educación común que pudieran aceptar a sus hijos o hijas con discapacidad. Recorren.... y golpean puertas pidiendo orientación y ayuda. Varias mencionan al cuerpo inspectivo como agente al que recurren las familias. Muchas manifiestan el sentimiento y el hecho de la expulsión y discriminación de la que son víctimas las familias. Cuando el sujeto cuenta con la figura de acompañante, la oportunidad de incorporación a educación común tiene más posibilidades, pero igual depende del cupo de inclusión que tenga la escuela o la clase. Estas familias recorren muchos caminos, y han acompañado en ese tránsito a sus hijas e hijos, y llegan muchas veces cansadas y angustiadas a la educación especial privada. Aquí empiezan a ocurrir otras cosas, esta educación es paga, por lo que empieza un nuevo proceso de búsqueda y de trámites. Para esto cuentan con las ayudas especiales de BPS que en muchos casos cubren la cuota, en otros, solo un porcentaje. También hay organismos estatales que apoyan económicamente a los hijos e hijas con discapacidad de sus trabajadores.

Los equipos directivos de educación especial privada expresan que en ocasiones los estudiantes llegan “metidos para adentro”, retraídos, y en este nuevo espacio, donde se manejan ritmos y tiempos diferentes a la educación común, es que comienzan a sentirse mejor. Son recibidos por un grupo en el que se sienten cómodos y con un lugar en él, formando parte, y no por fuera de la propuesta. En consecuencia, el aprendizaje es “más natural”, porque parte del respeto y la valoración.

> Generalmente lo primero es ir a la escuela común y cuando se le cierran las puertas van a inspección y a veces de ahí mismo les sugieren escuelas especiales. Pero las fueron cerrando y quedaron delimitadas a patologías más severas que nuestros alumnos en particular no encajan tampoco en ninguna de esas. Y finalmente llegan a las instituciones especiales privadas. Dentro de las instituciones especiales privadas reciben la ayuda, algunos, la ayuda extraordinaria que es del BPS, que les da un importe para la educación. Algunos vienen por tutela social de las Fuerzas Armadas, tutela policial. Hay algunas empresas privadas que tienen un área de recursos humanos que ayudan

a los empleados que tienen dificultades. Los entes públicos. UTE, OSE, ANTEL, tienen un área que ayudan a los empleados (EE 2).

Es un recorrido largo, tedioso y sumamente angustiante. A veces ya vienen enojados acá, a la defensiva. Porque fueron sacados de tantos lugares o nadie les decía nada. Cuando llegan acá y uno les empieza a hablar y que no hay problema porque grite y que hay que trabajar sobre la conducta. Se los vas orientando a qué ayudas pueden ir recibiendo. Vienen muy desorientados (EE 2).

Lo que tienen las familias es que primero vienen y tratan de ver si llegan al presupuesto. Así entra a tallar el fondo de becas. Pero además el BPS les brinda una ayuda que está en el entorno de los siete mil pesos, la vuelcan al colegio, entonces así pueden bajar lo que sería la cuota, más en el caso de que alguno tenga beca, que hay muchos. Cerca del 35 por ciento de los estudiantes tienen beca. Entonces recorren ese camino para darse cuenta muchas veces que en la escuela común no tenemos las herramientas que se necesitan para tener estos chicos. Está bien que la familia pruebe e intente (EE 4).

La mayoría de las familias tiene que luchar bastante para que las acepten en común. Los chicos más tranquilos o que tienen un funcionamiento mucho más pasivo, tienen mucha más facilidad para ingresar si van con un acompañante y tienen esta conducta de estar tranquilos. Pero la mayoría de los padres en realidad se tienen que mover con inspectores, porque a veces también depende de que la directora y la maestra estén afín de integrarlos. A veces los maestros dicen que no están preparados para trabajar con ellos. También a veces son los cupos. Capaz que si tengo tanta cantidad de cupos y ya están cubiertos, entonces no ingresan. La familia siente que los chiquilines son maltratados o discriminados o que no se sienten cómodos con el lugar que ocupan su hijo en la escuela (EE 5).

El camino que recorren las familias para llegar a lo que es estar incluidos en lo que es la educación, o sea, realmente se tienen que mover mucho. Es como que más allá de que es un derecho, como que tienen que buscar muchos caminos para lograrlo, porque aparte tienen que ser una escuela que sea relativamente cerca, porque por la cuestión familiar, las dinámicas, la organización... entonces se hace mucho más complejo (EE 5).

Yo creo que es un camino complejo. Es complejo. Por experiencias (...) de que recorren y cuando cuentan cuál es el caso, cómo son las condiciones, las características, creo que hay obstáculos, muchos obstáculos en el camino. Yo creo que la apertura a la inclusión, si bien es un derecho y que todos los niños puedan asistir a una escuela común, se hace difícil para las familias. Es difícil. Creo que el sistema no está realmente preparado para la inclusión que tanto queremos y las familias quedan en ese limbo de no saber qué hacer (...) sé que han golpeado puertas de distintas instituciones (Psico 1).

> Pero a su vez, una vez que uno asume la responsabilidad de incorporar, de incluir a un niño con discapacidad, tiene que actuar. No, no es abrir la puerta y estar adentro... que haya una respuesta verdadera (...) asumir esa responsabilidad. Y creo que encontrar un lugar así se hace complicado (...) (Psico 1).

> Hemos tenido inclusiones en la escuela común que han fluido, han sido más sencillos, desde la familia y la institución receptora. Y otras situaciones que han llevado más de tiempo de encontrar un lugar, donde la familia se siente más cómoda (...) Nos ha pasado con colegios que nos han dicho que no son inclusores, no tenemos experiencia, depende de cada caso. (Psico 2).

> Como padres, a ninguno nos gustaría que nos pasara esto, los chicos se sienten muy mal, algunos van a escuelas, acá nos llegan muy retraídos, los ves muy metidos para adentro (...) Cuando logran encontrarse en un grupo con pares, en donde las formas no son las mismas, pero sienten que están en un lugar donde pueden hacerse de él, se sienten mucho más cómodos. Entonces a veces el aprendizaje se da más natural, porque uno cuando está en un lugar con gente que lo respeta, que lo aprecia, que lo valora (...). Yo creo que es complejo, no creo que sea responsabilidad de cada maestra, pero a veces me queda la sensación de que tal vez un poco más se pueda hacer, pero entiendo también las condiciones (EE 5)

La mamá de una niña sorda profunda, bilateral, explica cómo fue el ingreso de su hija a los 4 años a la escuela pública de sordos. Relata que primero fue a una escuela de oyentes, porque desconocía y nadie le había informado sobre la existencia de instituciones educativas para sordos o con aulas para sordos y luego comienza a investigar sobre el tema, sobre la educación para sordos y es en este proceso que conoce a la escuela Nº 197, y su hija ingresa allí a los 4 años, hasta los 15 años. La primera vez que la mamá fue a la escuela, y dio a conocer la situación de discapacidad de su hija, la inscribieron en el momento.

> Mi hija tiene 19 años y es sorda, profunda, bilateral, congénito, de nacimiento. Cuando nos enteramos de que tenía esta discapacidad, para incluirla en lo que es la enseñanza para sordos, fue medio tarde. En realidad, tenía tres años y como no conocíamos del tema y si había escuela (...). Fue un año a un jardín privado de oyentes (...) Si bien ella hizo todo un año de jardín común, era como que ella estaba, pero no estaba (...). Después me volqué a investigar y conocí gente intérprete y me contaron de la escuela para sordos, la escuela 197 (...). Fui a ver la escuela, planteé la situación y la inscribieron sin problema. Fue como una institución común y corriente. Fue unos cuantos años, de los seis años o siete que hizo preescolar y después de primero a sexto se le extendió bastante. Pero ella salió de la escuela casi cumpliendo los 15 años (Flia 8).

La mamá de esta chica sorda explica que le consultó al otorrino por el ingreso a la escuela pública de sordos, y este le habló del implante coclear y poder incluirse así en una escuela común. Ella decidió no operar a su hija.

> El otorrino que le atendió en primera instancia, éste quería directamente que le hiciera un implante coclear (...) investigado por mi cuenta y por personas de la comunidad sorda en ese momento (...) era algo que recién estaba saliendo (...) están probando, en realidad. Y(...) decidí que no. Tuve una discusión ahí con el médico bastante fea porque me estaba obligando a operarla y la decisión era mía (...). Mi decisión fue que no, que ella era sorda de nacimiento (...) Y en todo caso, cuando ella creciera un poco más era planteárselo a ella (Flia 8).

En síntesis

A partir de los discursos de los equipos y personas involucradas en la investigación es posible identificar que en el proceso de decisión para derivar al estudiantado con discapacidad a centros de educación especial participan distintos actores, entre los que se destacan: las familias, los centros de atención a la primera infancia, agentes de salud, trabajadores sociales y los equipos multidisciplinarios de los propios centros de educación especial.

Las familias son uno de los actores claves en el proceso de ingreso de los niños y niñas con discapacidad a centros de educación especial, sin embargo, a partir de sus discursos y los discursos de los equipos de estos centros, el ingreso en general no es una decisión de las familias, sino la opción que aparece como posible luego de que sus hijos e hijas no han sido aceptados en centros de educación común. Este rechazo desde educación común ocasiona sentimientos de angustia en las familias y desencadena:

- procesos de búsqueda, por parte de las propias familias, de instituciones que reciban a sus hijos e hijas;
- búsqueda de apoyos fuera de los centros educativos (equipos inspectivos);
- largos y dolorosos procesos de búsqueda en el sistema público y privado;
- el arribo a centros de educación especial privados;
- el inicio de trámites para solventar el costo extra que el centro privado puede suponer para la familia.

Cuando los niños y niñas con discapacidad comienzan a asistir a centros educativos especiales permanecen en los mismos durante toda su infancia y en ocasiones también durante la adolescencia, encontrando allí un lugar de pertenencia y aceptación.

4. Actores involucrados en los procesos de inclusión

Este apartado desarrolla los hallazgos en relación al cuarto objetivo, que se refiere a la identificación de los actores institucionales involucrados en los procesos de inclusión. Se incluyen además los hallazgos en relación a los actores extra institucionales que colaboran en los procesos de inclusión en los centros educativos: apoyos externos, asistentes y acompañantes y familias.

Tabla 3 Centros educativos privados inclusores: actores involucrados en el proceso de decisión para ingresar a estudiantes con discapacidad a instituciones educativas comunes.

FAMILIAS	PERSONAL DE LA EDUCACIÓN	PERSONAL DE LA SALUD	OTROS
83%	100%	50%	33%

La opción "otros" nuclea: equipo técnico, psicólogo institucional, especialistas que trabajan con el estudiantes, equipo psicopedagógico del colegio.

Nota. Porcentajes calculados a partir de cuestionario autoadministrado, realizado por 11 equipos directivos de centros educativos con buenas prácticas de inclusión educativa.

4.1. Equipos multidisciplinarios institucionales

> La expresividad que ponen los personajes de las historietas tienen totalmente que ver con las emociones y se fue sintiendo, por ejemplo, durante la cuarentena. Tiene un trastorno específico del lenguaje, con algo de afectación en lo cognitivo. Desde muy pequeña toda su manera de expresarse con el otro no ha sido a través de la escritura, sino a través de la historieta. Hoy, con 17 años, la estamos tratando de vincularla con agencias de publicidad, con lo que tenga vinculación con el diseño gráfico (EE 2).

En relación a los equipos multidisciplinarios que se conforman en cada institución de educación especial y su propósito de intervención con el alumnado con discapacidad, la mayoría de los centros cuenta con un nutrido equipo de profesionales, entre los que se encuentran: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, educadores sociales, profesores especiales a cargo de talleres: música, danza, plástica, manualidades, huerta, educación física, cocina, entre otros. Las propuestas que despliegan parecen tener un doble objetivo, fomentar y posibilitar avances en sus aprendizajes, pero además fomentar el desarrollo integral del sujeto desde las habilidades sociales; de allí la relevancia de la presencia de varios especialistas y talleristas. Algunos cuentan con docentes o talleristas que llevan adelante talleres de terapia ocupacional. Este último espacio, en coordinación con otros, está pensado especialmente para los jóvenes y adultos, ya que apunta a la preparación para el campo laboral, se trata de propuestas de inclusión laboral.

La psicóloga, la fonoaudióloga, psicomotricista, terapia ocupacional, expresión musical, danza, plástica y manualidades, huerta, educación física y el profesor de restauración. El taller de restauración se hace con los jóvenes, pero con una orientación hacia la empleabilidad. Ellos rematan muebles, los restauran acá y luego los vuelven a rematar o los venden con ese dinero que recaudan, hacen toda la contabilidad y vuelven a comprar muebles para volver a reparar. Así hay ex alumnos que lo han tomado como un oficio y ahora están trabajando en el garage de la casa de ellos o abren una pequeña empresa con la familia. Ese es otro tema importante: la inclusión laboral. Nosotros estamos en un limbo con la inclusión educativa y la inclusión laboral (EE 2).

Con el equipo multidisciplinario se busca estimular las diferentes áreas del desarrollo y poder avanzar con orientación hacia el aprendizaje. Aquí hay dos tópicos que son importantes. Por un lado, existir como colegio de educación especial, que funciona con el programa con Adecuación Curricular de ANEP, el programa oficial, en donde se han priorizado los contenidos programáticos, que son los más importantes para la vida. Si saben o no saben cuándo fue la Batalla de Las Piedras, a nosotros no nos preocupa tanto, pero sí qué hechos históricos marcaron la historia del país donde vivimos. Por otro lado, sucede que para estar habilitados para el aprendizaje, tienen que tener las áreas del desarrollo con la mayor armonía. La psicomotricista trabajando la prensión del lápiz, la lateralidad, la profesora de expresión corporal puede fortalecer las áreas del cuerpo, el profesor de música todo lo que explota el área del lenguaje (EE 2).

(...) Tiene una propuesta integral que pretende cubrir las áreas de desarrollo o al menos la clase de vida más comprometida, la comunicación, la autonomía. Nosotros volvemos a apoyar y a trabajar todo lo que tiene que ver con las habilidades sociales de la vida diaria, ahí es donde están las educadoras referentes de cada grupo. Ahí las educadoras tienen un trabajo más de lo cotidiano, recibir a los estudiantes en plantear y desarrollar la propuesta curricular planificada (...). Pasan a ser como esas áreas de soporte que tienen que ver con la alimentación, los cuidados, con la ropa que no hay que olvidarse. (...) Después de los educadores vienen los talleristas o los técnicos. Tenemos una serie de técnicos que están relacionados a propuestas de expresión que son: biodanza, murga, zumba, educación física. Después tenemos la parte más relacionada a propuestas terapéuticas, psicomotricidad. Y después, en algunos casos, hay algunos talleres puntuales, como en gastronomía y demás. También tenemos maestro de apoyo. Tenemos un grupo de maestras que son las que coordinan y apoyan a los grupos y desarrollan lo que debe hacer el proyecto educativo. Después estoy yo, que soy educador social. Después hay algunas actividades extracurriculares, como por ejemplo la equinoterapia, van algunos gurises en función de las posibilidades y el perfil (...) (EE 3).

En el área educativa, tenemos trabajadora social, docentes, educador social, maestros, estudiantes de magisterio y psicólogo y terapeuta ocupacional. Y a la vez con clínica trabajamos de forma coordinada con fonoaudióloga y también con psicólogos, psicomo-

tricistas y psicopedagoga. Siempre estamos en contacto, siempre tenemos reuniones de coordinación. A la vez cuando el chiquilín va a tratamiento, el técnico viene [hace referencia al área educativa], te comenta algo, nos está pasando esto. Hay como mucha ida y vuelta entre los técnicos y nosotros [hace referencia al área educativa] (EE 5).

Tabla 4. *Centros educativos privados inclusores que tienen docente de apoyo*

SI	NO
56%	44%

Nota. Porcentajes calculados a partir de cuestionario autoadministrado, realizado por 11 equipos directivos de centros educativos privados con prácticas educativas inclusivas.

Tabla 5. *Centros educativos privados inclusores que tienen equipo multidisciplinario*

SI	NO
64%	36%

Nota. Porcentajes calculados a partir de cuestionario autoadministrado, realizado por 11 equipos directivos de centros educativos privados con prácticas educativas inclusivas.

En los centros educativos de educación común la conformación del equipo multidisciplinario y su objetivo de intervención en relación al alumnado con discapacidad es variable, pero en general están integrados por: psicopedagogas, psicólogas, estudiantes de ambas carreras que se desempeñan como acompañantes, fonoaudiólogas, psicomotricistas y docentes con especializaciones en dificultades de aprendizaje. Cabe destacar que uno de los centros que participan de la investigación no cuenta con equipo multidisciplinario.

Este departamento psicopedagógico está integrado por una psicóloga y una psicopedagoga, psicomotricista y tenemos puntualmente una fonoaudióloga que viene a hacer un screening (Com 1).

Hay un departamento que es el de apoyo escolar. (...) Tiene una maestra de dificultades que hace también la intervención (Com 2).

La maestra especializada, la psicóloga de aula y luego la psicóloga institucional (Com 3).

No, no son sólo docentes los que llevan adelante la institución. El equipo de director, maestras de primera infancia, docentes de egresados de magisterio y profesora de idio-

ma español, profesor de música, corporal y tallerista de plástica (Com 4).

Dentro del equipo multidisciplinario: la psicóloga, la psicopedagoga, el acompañante y además los docentes, por supuesto (Com 5).

En Primaria tenemos tres psicólogos y dos psicopedagogos (Com 6).

Las actividades que llevan adelante los equipos de profesionales apuntan al trabajo con las familias, apareciendo como mediadores en relación al proceso de aprendizaje; la realización de talleres vinculados al desarrollo afectivo sexual del alumnado; la detección temprana de problemas para aprender y el trabajo en pequeños grupos de intervención fuera del aula regular para el estudiantado que se ha identificado encuentra barreras para aprender y participar. En uno de los centros educativos este es el principal dispositivo de trabajo para el alumnado con discapacidad, dicho dispositivo denominado AP -atención personalizada-se complementa con diversos talleres. En varios de los centros se destaca el trabajo coordinado del equipo multidisciplinario con el equipo docente y directivo de la institución.

El departamento psicopedagógico tiene algunos hitos marcados ya desde hace años dentro de la educación sexual. Después se trabajan los vínculos y si surge algún problema se hacen talleres. La psicopedagoga interviene para detectar dificultades. Se trabaja mucho con las familias. El departamento está muy abierto a las inquietudes de la familia, sobre todo en estos dos años de pandemia (Com 1).

Hay un departamento que es el de apoyo escolar. Nosotros no derivamos el apoyo fuera de la institución, lo damos nosotros. Entonces (...) extendemos el tiempo pedagógico en grupos un poco más reducido de aquellos niños que lo requieren (...). Tiene una maestra de dificultades que hace también la intervención. Comienza con la detección precoz de algunos elementos que al maestro le empiezan a llamar la atención. Está dentro del colegio, ella no hace tratamientos, acompaña los tratamientos. La maestra en el propio horario, lo saca a grupitos chiquitos y trabaja específicamente con esta dificultad. El equipo de apoyo trabaja desde lo pedagógico, desde los contenidos (Com 2).

La maestra especializada, la psicóloga de aula y luego la psicóloga institucional. Todas integran el grupo de atención personalizada, nosotros le llamamos AP. Los niños en situación de discapacidad van a ese grupo en el horario de la mañana y a medida que van logrando determinadas herramientas básicas se van incorporando a los grupos comunes (Com 3).

Dentro del equipo multidisciplinario: la psicóloga, la psicopedagoga, el acompañante y además los docentes, por supuesto (...) nuestro proyecto de inclusión, básicamente

se basa en el principio de que cada alumno tiene un acompañante -psicólogos, psicopedagogos- dentro del aula, que es el que hace las adaptaciones significativas para los alumnos junto al maestro para un alumno. Y además son los que mantienen la comunicación con los equipos externos en coordinación con el Departamento de Psicopedagogía (Com 5).

Hay un psicólogo referente para primer y segundo, otro para tercero y cuarto y otro para quinto y sexto. Y hay una psicopedagoga que trabaja con los grupos de 1º y 6º, que también trabaja en el sector de inicial y en el sector de secundaria. Entonces eso sirve mucho a lo que es el pasaje de información y el conocimiento en los cambios de sector de inicial a primero y de 6.º a 1º de liceo. Y hay otra psicopedagoga que trabaja con los grupos de 2º a 5.º año (Com 6).

4.2. Apoyos externos a la institución educativa

(...) Cuando nosotros recibimos y antes incluso de recibir el diagnóstico, ya nos pusimos a estudiar muchas cosas sobre lo que implicaba el autismo, sobre lo que implicaba la inclusión educativa, sobre lo que implicaba la educación inclusiva. O sea que estudiamos mucho y como que salimos a la cancha muy fortalecidos y ya sabiendo lo que lo que realmente queríamos para él (Flia 3).

La familia de un chico con autismo expresa que su hijo, que ha transitado su escolaridad a nivel de educación común pública, desde nivel inicial hasta la actualidad que concurre al bachillerato, le ha brindado todos los apoyos externos que han sido necesarios, para complementar y apoyar el proceso de inclusión. Dentro de estos, se destaca la intervención psicológica y psicopedagógica, y cuando era más pequeño, la intervención fonoaudiológica. Estos apoyos los ha costeado la familia. Esta explica que han estudiado mucho sobre qué es la inclusión educativa, y qué es la educación inclusiva, y que desde el momento del diagnóstico de autismo tenían definido el tipo de educación que querían para su hijo, una educación inclusiva, en instituciones educativas comunes y públicas.

Actualmente recibe el apoyo de una psicóloga y una psicopedagoga, que son externas a la institución educativa a la que asiste, la buscó la familia. En la etapa escolar, en lugar de la psicopedagoga tuvo una fonoaudióloga que lo acompañó. Pero siempre externo, lo proporciona la familia. (...) Ni siquiera tuvimos ayuda del Estado. Mi hijo no recibió AYEX, no tiene pensión. Nosotros buscamos los terapeutas que creímos que eran necesarios (Flia 3).

Primero, yo soy docente y segundo cuando nosotros recibimos y antes incluso de recibir el diagnóstico, ya nos pusimos a estudiar muchas cosas sobre lo que implicaba el autismo, sobre lo que implicaba la inclusión educativa, sobre lo que implicaba la educación inclusiva. O sea que estudiamos mucho y como que salimos a la cancha muy fortaleci-

dos y ya sabiendo lo que lo que realmente queríamos para él (Flia 3).

La familia de otro niño con autismo, que transita la escolaridad en educación pública en modalidad de escolaridad compartida entre dos escuelas -una común y otra especial, asistiendo a cada una dos veces por semana con horario reducido- refiere también a múltiples apoyos extraescolares para posibilitar el proceso de desarrollo y escolarización de su hijo.

> Él va a equinoterapia una vez por semana; iba a fonoaudiología, que ahora estamos por cambiar ese tratamiento porque él es un niño no verbal, y no se podía avanzar mucho más. Iba a terapia ocupacional y además iba a un centro para personas dentro del espectro autista. (...) Empezó a ir el año pasado y eso fue un descubrimiento y a Luis le ha hecho mucho bien porque bueno, es específico para él y ha trabajado mucho con PECS [sistema de comunicación por el intercambio de imágenes] y la cuestión de la economía de ficha, que si bien yo lo había leído en Internet, (...) yo nunca lo había visto en la práctica y él pudo lograr pila de cosas también en la escuela (...) (Flia 2).

> El año pasado trabajaba solo con la terapista de PECS. Este año me hicieron una propuesta diferente donde van a recibir además (...) musicoterapia o psicomotricidad. (...) El año iba dos veces por semana y era de forma individual y ahora a partir de este año ya es un grupo pequeño (Flia 2).

La mamá de un niño al que "le falta parte del cerebelo" relata que su hijo de 12 años, el cual aún no tiene un diagnóstico, presenta un ritmo enlentecido en las diferentes actividades, tanto de la vida cotidiana como en aquellas que implican nuevos aprendizajes. Al igual que las familias anteriores, expresa que los tratamientos externos, neuropediatra y apoyo pedagógico actualmente, y antes fonoaudiológico, los debe costear la familia, y debe priorizar dentro de las necesidades de su hijo a partir de las prestaciones que BPS le da para su hijo.

> Lo que sabemos después que se hizo una tomografía es que le falta parte del cerebelo, tiene muy poco de lo que es la masa cerebral. Todavía no tenemos un diagnóstico... lo que se ve en él, es que va siempre más lento, el aprendizaje de él es lento. Aprendió a caminar a los dos años y medio y cuando caminaba, lo hacía medio agarrado. Igualmente él aprende a su tiempo, se toma su tiempo, pero él lo aprende. Tiene 12 años (Flia 1).

> Se atiende con la neuropediatra, desde que era chiquito. Me preguntan, si va a un colegio o a otra institución, pero no me sugieren nada. Ahora concurre a apoyo pedagógico y antes a fonoaudióloga, pero hubo que cambiar, porque BPS no me da tantas horas, entonces elegimos hacer lo que necesitaba más. La maestra de apoyo se comunica con la maestra del colegio de él, trabajan en equipo durante todo el año (Flia 1).

La mamá de un niño con diagnóstico de hemiparesia y retardo cognitivo da cuenta de las diferentes terapias a las que ha concurrido su hijo, psicomotricidad, fonoaudiología, e hidrogimnasia. Actualmente concurre a terapia ocupacional, fisioterapia, psicóloga y psicopedagoga. Algunos de estos apoyos son por BPS, otros por ANEP -psicomotricidad- y otros por ASSE. Concurre a neuropediatra como médico de cabecera.

> Mi hijo tiene una hemiparesia derecha, por causa de un ACV entre el embarazo y los tres meses de vida (...). Tiene retardo cognitivo en este momento, que empezó a partir de la epilepsia (Flia 7).

> *Va a TEO* -Terapia ocupacional- *en Casa Gardel* y fisioterapia en el Pereira Rossell. También hizo psicomotricidad [de ANEP] desde los 4 años hasta el año pasado que le dio el alta. Los viernes tiene psicóloga y psicopedagoga también, en una clínica por BPS. El año pasado también hacía hidrogimnasia y hacía fonoaudiología en casa Gardel (Flia 7).

La familia de una joven con discapacidad intelectual y trastornos de la conducta que actualmente participa de un curso del centro de adultos N° 7 (Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos) refiere a los diversos apoyos externos que ha recibido su hija, tanto durante su etapa escolar como luego del egreso para apoyar el proceso de inclusión.

> Iba a una clínica del Prado: foniatra, psicomotricidad y maestra especial. De ahí cuando ya era adolescente 12 o 13 años, me recomendaron que fuera a IPPU, es una organización con chiquilines adolescentes, estuvo unos años ahí y como ella ya tenía otra edad me recomendaron ACRIDU (Flia 5).

La mamá de una niña con parálisis cerebral, que transita la escolaridad en modalidad compartida entre una escuela común y la escuela especial N°200 (discapacidad motriz), al enumerar los apoyos con los que cuenta su hija refiere en su mayoría a los equipos docentes de las instituciones a las que asiste, a lo que se agrega las intervenciones que recibe en una clínica a través de las ayudas especiales de BPS.

> En la escuela hay una maestra especializada que trabaja un día a la semana con ella puntualmente. La maestra de clase, la maestra itinerante y también tienen educación física en la escuela especial. Fisioterapeuta hay en la escuela 200. (...) Hace fisioterapia en El Naranjo, y psicopedagogía, empezó este año. Hasta el año pasado hacía fonoaudiología pero va bastante bien en eso y hay que reforzar la parte del estudio y eso, y la mandaron a psicopedagogía (Flia 6).

De la misma manera que la familia anterior, la mamá de un niño con diagnóstico de síndrome down, discapacidad intelectual y baja visión, que cursa la escolaridad en modalidad compartida entre una escuela común y la escuela especial N°198 (discapacidad visual) menciona los equipos docentes de las escuelas y los técnicos de una clínica como el equipo de profesionales que brindan apoyos a su hijo.

> En la escuela especial la maestra y después talleristas (...). Y después en la escuela común, la maestra y van las itinerantes de la escuela especial. Fuera de la escuela Mateo, por las ayudas extraordinarias, asiste a una clínica y va a fonoaudióloga y psicopedagoga (Flia 4)

En el caso de una estudiante sorda, su mamá comparte que, dentro de los apoyos externos a la escuela de sordos, consultó a una psicóloga por derivación de la institución educativa, "era muy distraída" y le sugirieron tomar mediación para lograr la concentración. La psicóloga, que también era sorda, descarta la hipótesis de que tenga un déficit atencional y que requiera medicación, *se concentraba y prestaba atención cuando realmente le interesaba lo que lo que le estaban dando*. La madre vincula esta situación al tipo de propuesta educativa en los primeros años de su escolaridad, percibía *falta de enseñanza curricular común, como cualquier escuela*. Esta situación se revierte en los últimos tres años, momento en el que aprende más contenidos que le permitieron luego acceder al ciclo básico.

> Una vez que la mandaron a al psicólogo porque decía que era muy distraída y era una psicóloga sorda, este porque le insistían desde la escuela a tomar Ritalina. La psicóloga decía que no era distraída, ella se concentraba y prestaba atención cuando realmente le interesaba lo que lo que le estaban dando. Era una clase muy monótona y repetitiva y ella captaba lo que tenía que captar (...). Eso le aburría (...) como había sido una pérdida de tiempo, siempre en lo mismo, en vocabularios básicos, incluso en la parte de matemática. También tuve una reunión con la directora (...) porque no sabía multiplicar y dividir, apenas era suma y resta. Lo que me decían era que no importaba si no sabía hacer la operación, simplemente tenía que saber cuándo utilizarla. Digo sí, pero mi hija va a ir al liceo en un momento. Si, matemáticas del liceo no es lo mismo que sumar dos más dos (Flia 8).

> (...) Los mejores años fueron los últimos. Los últimos tres años más o menos. Como que en los primeros años (...) había falta de enseñanza curricular común, como cualquier escuela (...) y captó mucho más la idea de lo que era matemáticas, lo que era historia, lo que era geografía, lo básico que se da en la escuela, obviamente (Flia 8).

4.3. Asistentes y acompañantes

> El acompañante fue la solución que encontramos o había que sacarlo del colegio (Flia 1).

Tabla 6. *Centros educativos privados inclusores: estudiantes con discapacidad que asisten a la institución de educación común junto a acompañante terapéutico/pedagógico*

SI	NO
75%	25%

Nota. Porcentajes calculados a partir de cuestionario autoadministrado, realizado por 11 equipos directivos de centros educativos privados con prácticas educativas inclusivas.

Desde educación común uno de los actores que más se menciona, en relación al proceso de inclusión del estudiantado con discapacidad, son las y los acompañantes. El 75% del alumnado con discapacidad, que participa de la propuesta educativa en las aulas regulares de los centros educativos comunes, cuenta con acompañantes. En el caso de uno de los centros de educación común, la estrategia del acompañante en el aula es la principal estrategia que se despliega para el estudiantado con discapacidad, destacándose el valor que tiene para la trayectoria educativa del estudiante que el acompañante dependa del centro educativo y no de la familia.

> El de cuarto año viene con acompañante. Él hace un turno solo porque el colegio es bilingüe y de doble turno. (...) En el caso del estudiante de inicial (...) el año pasado sobre fin de año pusimos nosotros un auxiliar dentro de la clase como para contención de ese niño que oficiaba en cierto aspecto como acompañante (Com 1)

> En el caso de la niña que tiene a su asistente hay una modificación de rutina porque está el asistente (Com 4).

> Nuestro proyecto de inclusión, básicamente se basa en el principio de que cada alumno tiene un acompañante -psicólogos, psicopedagogos- dentro del aula, que es el que hace las adaptaciones significativas para los alumnos junto al maestro (...). El acompañante es un educador del colegio y en lo inmediato responde al departamento de psicología. La estrategia de abordaje de la inclusión lleva a mucho diálogo con la familia y muchas veces hay encuentros y desencuentros, en la mirada. No puede quedar la figura del acompañante directamente ligado a la familia. (...) Si el acompañante fuera un empleado de la familia, sería mucho más complejo poder generar una estrategia clara, porque digamos que el que le paga el sueldo va a querer tener una injerencia inmediata sobre

las cuestiones que le parezca y sería muy difícil generar una estrategia que pueda ser evaluada y sostenida (Com 5).

Tenemos cinco niños con acompañante terapéutico en el sector de primaria. Uno de ellos tiene un síndrome que es una enfermedad rara y que le provoca varios daños degenerativos que se van acumulando con el tiempo. Está con escolaridad compartida. Hay otra niña que ingresó este año al colegio, está muy descendida en su nivel con respecto a los compañeros de la generación tiene un TEL (...). Después tenemos a un niño que tiene una discapacidad motora que se maneja sin acompañante. De los que tienen acompañantes en cada primero hay un niño con TEA. Y después el otro acompañante viene con un niño que tiene problemas de audición y tiene un nivel más descendido que el resto, en lo que tiene que ver con todos los niveles de aprendizaje y un TEL (Com 6).

Sobre la figura del acompañante/asistente, los centros educativos y familias parecen coincidir en las dificultades que surgen para asegurar la continuidad de dicho profesional a lo largo de la trayectoria educativa del estudiantado. Se mencionan, además, los esfuerzos institucionales para encuadrar el trabajo de este actor en el marco de un centro educativo.

El tema de la búsqueda del acompañante, que no es sencilla, es costoso. (...) Nosotros tenemos en la institución un proyecto de acompañamiento a los acompañantes, que lo maneja una psicóloga de secundaria con una psicopedagoga de acá del colegio, donde se trabaja con los acompañantes y se los encuadra en el marco de la institución (Com 6).

(...) Nunca llegó a estar más de dos años, ninguno más de dos años. En realidad también hay que entender que el sueldo, lo que paga BPS, no es un gran sueldo. Este asistente que tenía lo pagaba yo, (...) pero claro está tratando de buscar otro trabajo y no le sirve trabajar dos veces a la semana porque pierde posibilidad de hacer otra cosa. Y bueno, así que estoy en la búsqueda. El mamotreto que te da BPS es de más o menos mil nombres. Hice una primera selección por barrios, cerca de donde yo vi, una segunda selección por edad (...), porque hay personas de 80 años inscriptas. Hay que fijarse, y no te dan ninguna información, solamente dice el apellido, nombre, edad, barrio y el teléfono, pero no te dice ninguna otra información. Ahí mandar mensajes para que te enviaran currículos; muy poca gente me iba enviando currículos. Después, entrevistar. A las entrevistas concurría mucha menos gente cada vez. Es un tema de las asistentes personales, porque sin asistente Luis no puede estar porque así lo piden (Flia 2).

(...) Las habilidades sociales son desarrolladas mucho mejor sin la intervención del asistente, porque es una dificultad también encontrar acompañantes terapéuticos. Es un tiempo muy importante que lleva a acompañar al asistente a integrarse a la escuela. (...) Lo que nos ha sucedido con los asistentes es que realmente lo que nosotros buscamos es que el niño no esté aislado y los asistentes terapéuticos muchas veces terminan aislando por esto de sobreprotegerlos de una forma en realidad donde el niño está

> solo con el asistente y no genera vínculos con otros niños, o por lo menos no genera los vínculos que nosotros creemos que son sanos (Com 4).

La mamá del niño al que le falta una parte del cerebelo, explica que asiste a una institución educativa común y que lo hace con acompañante. Esta figura, que fue sugerida por el colegio a los 7 años -actualmente tiene 12-, ha marcado un antes y un después en su vida escolar, ya que este facilita y media en la comunicación con docentes y con pares. Sobre el final de la entrevista comparte que más que una sugerencia, fue una exigencia para continuar en la institución.

> Va a un colegio, normal, o sea no de niños especiales ni nada. Va con un asistente, desde los 7 años, que eso lo ha ayudado muchísimo, muchísimo. Desde que empezó con asistente fue un antes y un después, porque eso evitó que él tenga un problema de comunicación con la maestra o con los compañeros, con la asistente ya todo cambió todo. Hace seis años va con asistente. Ahora está en cuarto grado (Flia 1).

> El acompañante fue la solución que encontramos o había que sacarlo del colegio. Ya hace 5 años estamos con la misma, con la misma acompañante (Flia 1).

La mamá del niño con hemiparesia y con retardo cognitivo informa que su hijo concurre todo el horario escolar -4 horas- porque lo hace con acompañante y esta es la encargada de hacer la adaptación de la propuesta de aula para su hijo. Explica que esta ha sido la forma para estar integrado en el aula, ya que siente que la escuela no es inclusiva.

> No tiene nada inclusivo, ni desde lo social, ni lo discapacidad, ni tienen ganas de aprender. O sea, mi hijo va a la escuela con todo el horario porque va con acompañante y fue la chance que me dieron a mí. Claro, así si, sino fuera con acompañante viviría todo el día en la dirección o por ahí (Flia 7).

> No hay propuesta educativa. O sea, la propuesta educativa en agosto, setiembre que empezó primero, la primera vez, fue ponerle un acompañante directamente [aportado por la familia]. Y hasta ahora con acompañante. La acompañante es la que le adapta la tarea, porque con diez años todavía no lee ni escribe (...). Los días que va todo el horario va con acompañante. Los días que no va con acompañante son dos días que entra más tarde o sale más temprano porque tiene terapias (...). Ahora lo cubre MIDES, antes yo (Flia 7).

Esta madre cuenta que, según su experiencia, son casi nulas las opciones educativas para el estudiantado con discapacidad, y la dificultad que conlleva encontrar diferentes propuestas. Nota apertura para recibir a los niños y niñas con discapacidad, pero con escasez de herramientas y estrategias de intervención, tanto de enseñanza, como emocionales, empáticas, dado lo imprescindible de ponerse en lugar del otro, más si se trata de otro con discapacidad.

> No conozco diferentes propuestas educativas. Todos los contactos que tengo son más o menos en la misma línea. La escuela te abre los brazos, pero después no tiene herramientas para poder abarcar a esos niños. Te digo herramientas en valor peso, en valor sentimental, empáticos y todas esas cosas. Porque por ejemplo en gimnasia nunca hacen una actividad que a mi hijo le quede cómodo (...). No tienen empatía ninguna y no hay herramientas tampoco (Flia 7).

La mamá de un estudiante con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA), que ha transitado toda su escolaridad a nivel de educación común pública, cuando es consultada por la existencia de diferentes propuestas y opciones educativas para su hijo, expresa que las clases se pueden planear desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desde un enfoque de educación inclusiva, pero que no es el que ve en las instituciones educativas uruguayas.

> Yo siento que existe la posibilidad deciden radicar la matrícula de su hijo o hija en educación especial, ya que la "brecha se va abriendo dad de encarar la educación, desde otro lugar, desde otra mirada, desde otro enfoque que es muy difícil que se aplique ya en Uruguay. Me gustaría que los educadores, los docentes, entendiéramos de que podemos dar nuestra clase y que esta clase llegue a todos y a todas las estudiantes. Creo que se pueden planificar las clases desde un diseño universal para el aprendizaje. Sencillamente creo que la educación inclusiva es el camino que habría que recorrer, que esa es la propuesta (Flia 3).

4.4. Las familias en el proceso de inclusión en educación común

> (...) Nadie nos cerró las puertas. Hubo preguntas que se contestaron en su momento. (...) Por ejemplo, una pregunta típica que te hacen cuando tú vas con un niño con autismo a inscribirlo es: ¿es violento? Y entonces (...) ahí planteamos (...) ¿Qué es la violencia? ¿Y por qué una persona con autismo puede resultar agresiva?, ¿hay intencionalidad en la agresión cuando se te dan esas situaciones? Realmente tuvimos mucha apertura de cabeza y lograron entender que realmente la violencia no existe en esas situaciones. Nadie nos cerró el camino y hacia final de los años siempre se sintieron como muy fortalecidos y hasta muy orgullosos de haber realizado este proceso educativo con él (Flia 3).

> Es muy complicado a veces para las madres buscar un colegio que sea adecuado para él. Él está en el medio. Es que no puede ir a un colegio que sea para niños especiales porque no tiene tantas dificultades, lo atrasaría. Pero también los niños que están muy adelantados son demasiado adelantados para lo que es el avance de él (Flia 1).

Las familias en la mirada de los centros educativos.

Desde los centros de educación común, al intercambiar sobre el camino que recorren las familias de los niños y niñas con discapacidad para ejercer su derecho a transitar la escolaridad en instituciones de educación común aparecen palabras como: "difícil", "duro", "angustia", "frustración". Dichas palabras dan cuenta de las barreras que encuentran las familias para conseguir ejercer el derecho a una educación inclusiva

para sus hijos e hijas, barreras que en algunos casos se aprecian en el propio discurso de los equipos directivos.

> Creo que es sumamente difícil (...). Estos niños no tienen lugar, lamentablemente no tienen lugar. Y si no tenés dinero, peor, porque evidentemente tenés que pagar un acompañante y una institución privada que te lo acepte y si no, terminar una escuela pública con 35 niños sin acompañante donde un docente hace lo que puede (Com 1).

> Depende, hay múltiples experiencias, porque muchas tienen que ver con las posibilidades económicas que tiene la familia. Muchas veces se le cierran más la puerta a los que tienen más limitaciones. (...) Buscar un colegio que los reciba, un colegio que les hable con la verdad (...) Golpean muchas puertas y se cansan porque a veces no se abren las puertas en los tiempos que serían necesarios para que los pronósticos sean mejores. Es compleja la situación yo creo que no está en el Uruguay resulta de muy buena manera, ni desde el ámbito público ni del privado (Com 2).

> En general los papás vienen desesperados. Algunos vienen de muchas escuelas, han pasado por varias y, no han podido estar, quedarse. Otros buscando lo que es mejor para los niños, también con mucha angustia. Por eso nosotros conversamos siempre que cuando decimos que no es porque nosotros no podemos, no tenemos las condiciones, no es porque el niño no pueda. Que nosotros no aceptemos al niño, es que no están dadas las condiciones para que el niño reciba lo que tiene que recibir. (...) No podemos tener ocho niños incluidos en la clase (Com 3).

> Es dificilísimo el camino que recorren. Es lo más duro porque los ves en la forma de presentarse. O la pregunta por teléfono ¿ustedes son inclusivos? En realidad esa pregunta no debería existir. ¿Cómo puede ser que la manera en que la familia se tenga que acercar sea esa? Es algo que en realidad no debería existir. Si hay una regularización, que si la hay (...). Eso también genera mucha frustración, porque hay veces que te dicen bueno, yo quiero que venga acá y ves que van a pagar una cuota, que les va a arruinar la cotidianidad. Porque una cosa es cuando vos elegís un colegio privado, porque la condición económica te lo abre como una posibilidad. Y otra cosa es cuando corrés detrás de un colegio privado porque lo público ya te expulsó (...). A veces nosotros hemos dicho capaz que con un buen asistente y una escuela que te abra las puertas la pasás mucho mejor y el proceso de la familia va a ser mucho más real que decidiendo pagar una cuota. Y ahí hay que ser delicado, porque hay veces que lo sienten como una expulsión (Com 4).

> (...) La institución se reserva el derecho de poder aceptar o no a un niño en inclusión como a cualquier otro alumno, y eso responde a la realidad educativa del centro. Niños en inclusión o cualquier otro niño, antes de aceptarlo, vemos cuáles son nuestras posibilidades de acompañar. Vale decir, yo tengo un nivel donde muchos niños que ya tie-

nen dificultades y requieren una atención más personalizada del docente yo sé que no estoy en condiciones de recibir otro niño que tenga dificultad, sea inclusión o no sea inclusión. Entonces siempre hay un análisis de nuestra realidad para saber si nosotros podemos acompañar como corresponde, al niño y la familia. Pero eso no es exclusivo de la inclusión. Eso es cualquier niño (Com 5).

Hay algunas familias que son muy emprendedoras, por así decirlo, que buscan y aún habiendo logrado un centro educativo para sus hijos se ponen al hombro la tarea de generar condiciones para que otras también puedan. (...) Hay muchas que realmente no saben qué hacer y se quedan golpeando puertas y hay otras con no sé si con otro espíritu o capaz que como recurso de otro tipo abrazan la causa y comienza a organizar y organizar a otros (Com 5).

Hay casos en los que a veces nos vemos impedidos a continuar con el proceso. Muchas veces los padres nos dicen cuál es el número de incluidos, hasta cuántos alumnos entran (...). O sea, físicamente tenemos un número que nos limita porque si no los pondríamos unos arriba de los otros. Pero nosotros no nos guiamos por ese número sino por las características de los niños de ese grupo. Entonces a veces podemos habilitar, seguir ingresando niños y a veces no. Uno de los límites que nosotros como institución nos ponemos es el tema de los acompañantes, donde no queremos recargar de acompañantes (...). Entonces si tenemos un acompañante en ese grupo, nosotros no tomamos dos pensando en el niño, en el acompañante, en la maestra y en el resto del grupo. (...) No es un cupo de inclusiones, tiene que ver con la característica del grupo (Com 6).

Las familias desde su experiencia.

En entrevista con una mamá, cuyo hijo tiene un diagnóstico del trastorno del espectro autista, explica que su hijo ha encontrado barreras sociales. Ha transitado su escolaridad desde los 3 años hasta la actualidad, que se encuentra cursando bachillerato, en instituciones de educación pública. Expresa que la familia ha elegido la escolaridad en instituciones de educación común y públicas.

Mi hijo tiene un diagnóstico del trastorno del espectro autista. Ha encontrado muchas barreras sociales, por lo cual estamos hablando de una discapacidad (Flia 3).

Lo diagnosticaron a los tres años, diez meses y de todas maneras, a nivel familiar, nosotros ya teníamos la sospecha de que podría tener autismo (Flia 3).

Mi hijo fue inscripto en un jardín de infantes que antes se llamaba JISI, y asistió a él desde los tres años. Y como el plan incluía primer año de educación primaria y segundo año de educación primaria, cursó desde los 3 años hasta los 7 en la en esa institución.

> A partir de ese momento, en el tercer año, cuarto y quinto y sexto lo realizó en otra escuela. Luego asistió desde primer año de liceo hasta cuarto año de Liceo a un liceo público. El año pasado empezó a cursar primer año de bachillerato de Dibujo y Pintura en la Escuela Pedro Figari en Montevideo, y ahora está cursando segundo año de bachillerato (Flia 3).

> El proceso de decisión sobre a qué institución ir fue nuestra, fue de la familia (Flia 3).

La mamá del mencionado chico con autismo, expresa que su hijo siempre fue aceptado en las instituciones educativas en los diferentes niveles -inicial, primaria, ciclo básico, bachillerato-. Fue en 2º de primaria cuando les solicitaron la incorporación de un acompañante, al cual accedieron, y de este modo continuó su proceso de inclusión. La familia de este chico se presenta con gran apertura y posibilidad de intercambio, ya que frente a cuestionamientos y dudas de los equipos docentes, siempre apelaron al diálogo, a explicar las características de su hijo, y a complementar el proceso de inclusión con los apoyos externos que fuese requiriendo. Esta permeabilidad al diálogo familia-institución educativa es donde aparece el lugar de las leyes, y está mamá dice que hay que tenerlas "bajo el brazo" para lograr la inclusión, porque "las familias tenemos derecho a participar de la educación inclusiva".

> No fue escabroso. Pero fue (...). La familia se presentó a todas estas instituciones solicitando la inscripción, pidiendo que realmente lo incluyeran. No tuvimos respuestas negativas. Lo que sí, en segundo año de escuela, como que la escuela sintió que no podía con la situación. Pero después nadie nos cerró las puertas. Hubieron preguntas que se contestaron en su momento. Se reflexionaron con la institución en su momento. Por ejemplo, una pregunta típica que te hacen cuando tú vas con un niño con autismo a inscribirlo es: ¿es violento? Y entonces (...) ahí planteamos (...) ¿qué es la violencia? ¿Y por qué una persona con autismo puede resultar agresiva? ¿Hay intencionalidad en la agresión cuando se te dan esas situaciones? Realmente tuvimos mucha apertura de cabeza y lograron entender de que realmente la violencia no existe en esas situaciones, Nadie nos cerró el camino y hacia final de los años siempre se sintieron como muy fortalecidos y hasta muy orgullosos de haber realizado este proceso educativo con él (Flia 3).

> Aconsejaría a las familias que fueran a las entrevistas los dos padres, padre-madre, madre-madre, padre-padre, como sea, que vayan con firmeza, con las ideas claras, con los derechos conocidos. Que vayan con las leyes bajo el brazo (Flia 3).

> Directoras me han dicho, "contigo podemos hablar pero con otras familias no, porque tienen la misma discapacidad de sus hijos". No consideran a la familia, es lo que sucede. Las familias tenemos derecho a participar de la educación inclusiva (Flia 3).

La mamá del otro niño con diagnóstico de trastorno del espectro autista que participa de la investigación, también señala la aceptación que ha vivido desde el sistema público para que su hijo transite la escolaridad en una institución común -con escolaridad compartida con especial-, aunque no deja de destacar que dicho tránsito ha tenido sus momentos duros. Esta mamá, igual que la del otro niño, aporta en su relato elementos que dan cuenta de apertura y disponibilidad al diálogo con los equipos directivos y docentes.

> Camino sinuoso, a veces con muchas subidas y a veces como en bajadita, que va bien y en realidad pienso que en la educación pública (...) fue un camino mucho más sencillo y mucho más abierto que el que intenté recorrer en las instituciones privadas. Cuando yo digo "está incluido en la escuela" y digo que es una escuela de tiempo completo, me quedan mirando la neuropediatra y la psiquiatra. (...) La escuela pública tiene esa mirada mucho más abierta y es inclusora de por sí. O sea, porque yo me formé en escuela pública y fui maestra escuela pública y sigo trabajando en lo público. A nadie en la escuela pública se le puede ocurrir que un niño no venga (...) (Flia 2).

> No se le ocurre a alguien decir no, no puede venir, no tenemos lugar para él. O tal vez, aunque internamente yo pienso que a veces en el interior lo están sintiendo. O que me lo han dicho a veces "yo no sé nada" y (...) y yo les respondo "yo tampoco sabía nada y ahora sé un poquito más". (...). Lo importante es recibirlo, lo importante es que él se sienta querido y lo demás va ir fluyendo (Flia 2).

La mamá de una adolescente con discapacidad visual que cursa actualmente ciclo básico y transitó la etapa primaria en modalidad compartida entre escuelas públicas comunes y la escuela especial N°198 (Discapacidad visual), también señala que su hija ha sido aceptada en el sistema educativo público.

> (...) Nunca tuvimos problemas en ese sentido. Nunca, jamás nos cerraron una puerta en ninguna escuela. (...) Siempre nos recibieron, siempre fui anotar y dije que ya que Sara no veía, nunca hubo problema. El tema nunca fueron las directoras porque son las que te reciben en ese momento e hice la inscripción, así que nunca tuve problemas en ese sentido. Ninguna escuela me puso ningún pero, ahora más bien los maestros que no sabían cómo trabajar con ella, pero no por parte de la dirección de la escuela en general, no de la institución. Nunca hubo ningún problema y nunca tuve que ir a ningún lado por nada, ni una inspección ni nada. (Flia 9).

La mamá de una niña con parálisis cerebral, que actualmente cursa la escuela en modalidad compartida entre común y especial, presenta una mirada antagónica a la presentada por las familias anteriores, ya que su hija no ha sido recibida en las escuelas que se encuentran en el radio escolar de la familia, según le han transmitido, debido a barreras físicas para el acceso de la niña al edificio escolar. En el discurso de la madre aparecen además otras barreras que le han sido explicitadas como la falta de formación

y experiencia del equipo docente en el trabajo con el alumnado con discapacidad.

> Fue muy difícil llegar a una escuela que aceptara a Clara. Porque recorrí bastante, incluso el año pasado traté de conseguir alguna que quedara más cerca. y la única escuela de las que visité que estaba abierta a recibir a Clara fue la actual. Porque en todos lados ponen el edificio por delante, las barreras que tiene el edificio para recibirla o que las maestras no saben qué hacer con un niño con parálisis cerebral u otra dificultad. (...) Y es muy complicado sí, la escuela nos queda a trasmano, no lejos, porque son unas diez cuadras, pero no hay ningún ómnibus que haga el trayecto completo. Entonces, tenemos que ir caminando y en invierno, los días muy fríos se nos complica bastante. Pero las escuelas que de repente son accesibles, no la reciben. Y es bastante complicado eso. Hay un miedo importante de las instituciones, de las personas a enfrentarse con la discapacidad (Flia 6).

La mamá de un niño con diagnóstico de síndrome Down, discapacidad intelectual y baja visión, que cursa la escolaridad en modalidad compartida, también refiere a dificultades para inscribir a su hijo en un centro educativo público, explicita además que si bien ella conoce las leyes y los derechos que amparan al niño, hay otros aspectos que la familia consideró en el proceso de ingreso a la escuela: sentir que a su hijo lo quieren recibir en la institución.

> (...) Yo sé que existen derechos y que en realidad legalmente yo podría hacer una denuncia y llevarlo a donde a mí se me antojara, pero tampoco vos querés que tu hijo (...) esté en un lugar donde no lo quieren recibir (Flia 4).

> Después de mucho trillar y que en realidad Mateo no pudiera ingresar en ningún centro educativo porque siempre hay algún pero: bueno puede venir, pero si viene una vez por semana; una horita puede venir, pero si viene con asistente; (...) o no puede venir directamente, no estamos preparados. (...) Tanto en colegios como en instituciones públicas recibimos rechazos múltiples. Terminamos en una escuela especial de discapacidad visual. (...) Después de estar varios años ahí en la escuela, hace dos años empezó a concurrir en forma esa escolaridad compartida a la escuela común. Empezó yendo un rato ahora está yendo tres veces por semana a la escuela común y dos veces por semana a la escuela especial (Flia 4).

> Este año recién arrancamos, (...) empezó la escuela especial, porque es donde él está matriculado. (...) Entonces en realidad todos los años en marzo tenemos la misma situación y aparte ya van tres años que cambia la directora de la escuela común, (...) todos los años en marzo vos tenés que llegar a ver con qué directora te encontrás, qué voluntad hay de incluir y qué días va a ir y cómo va a ir. (...) Es como la odisea del espacio, porque te plantean cosas irrisorias, como que venga dos veces por semana, una horita después de que sale la otra escuela. (...) Recién el miércoles tuve una entrevista con la directora de la escuela común para contarle que tenía un alumno que no sabía que existía, ya que si bien hace dos años que concurre a la institución, no hay registro (Flia 4).

La madre del niño al que le falta una parte del cerebelo, relata la experiencia de

recursar en nivel inicial y en primaria, como algo que ella veía necesario por el ritmo enlentecido de su hijo. Pero es la figura docente, la directora de la institución educativa, quien plantea que no es beneficioso continuar recursando años, ya que han de ser contemplados los aspectos sociales, que comparta y se integre a una propuesta con estudiantes de edad cercana.

> Él hizo dos veces jardín, dos veces primero. Después la directora me decía que a él hay que irlo llevando con niños de su edad. Entonces no lo podíamos dejar más, porque en realidad yo a veces pedía que lo dejaran como en años anteriores, por el tema de que él iba más lento. Pero no se puede tampoco porque lo atrasa mucho a él (Flia 1).

Esta mamá explica su experiencia de elección de la institución educativa para su hijo. Concurre primero a una cerca a su domicilio, desde inicial 4. En la inscripción no aclaran la situación en la que se encuentra su hijo, que "él tenía ese problema". En el correr de ese año la directora les informa que el niño no tiene el perfil para esa institución educativa, y emprenden la búsqueda de un nuevo lugar educativo para llevar adelante el cambio, pero en ninguno lo aceptan. Por lo que continuó unos años más en la misma institución. Conforme pasaron los años comenzaron a identificar que las necesidades de su hijo no eran contempladas, lo vincula con la cantidad de niños por clase y que esto provocó que la docente a cargo no pudiera brindarle el tiempo necesario. La mamá elige una institución educativa común, porque considera que a una especial asisten niños con más dificultades que su hijo, pero también percibe que en la común "son demasiado adelantados para lo que es el avance de él". Hace un par de años decide el cambio de institución a una que le queda más lejos de su domicilio, pero que tiene pocos niños por clase.

> Primero fue a un colegio, por muchos años. Y este año cambió. Cambiamos porque no me parecía que en esa situación le daban la importancia a lo que él necesitaba. Capaz que había muchos niños también y bueno, y él a veces necesita que sean menos niños, para que una maestra le pueda prestar un poquito más de atención. Y ahí está el asistente y después concurre a apoyo pedagógico. El apoyo que ni hablar que lo ha ayudado muchísimo, muchísimo (Flia 1).

> Es muy complicado a veces para las madres buscar un colegio que sea adecuado para él. Él está en el medio. Es que no puede ir a un colegio que sea para niños especiales porque no tiene tantas dificultades, lo atrasaría. Pero también los niños que están muy adelantados son demasiado adelantados para lo que es el avance de él. Y como que estamos en el medio y complica muchísimo para decidirse, para tomar la decisión de cuál es el colegio para él. Ahora sí estamos más organizados, pero lo primero fue muy muy complicado (Flia 1).

> (...) Es muy difícil elegir un colegio. Por ejemplo, cuando a mi hijo lo llevé al primer colegio, a los 4 años, lo elegí porque quedaba a 2 o 3 cuadras de mi casa y la verdad fue

> el primer colegio al que fui y lo inscribí. Fue ahí cuando la directora se dio cuenta que él tenía ese problema (...). Si bien se sabe que tiene un problema, no sabíamos cómo lo iba a llevar él en un colegio, con compañeros, con maestras. Cuando él empezó, antes del año, la directora me empezó a hablar, a decir que no era un niño como para estar en ese colegio. Entonces fue difícil e intentamos cambiarlo de colegio, pero fuimos a tres o cuatro colegios más a los cuales no, no (...). No me decían con exactitud que no lo podían tomar, pero no lo tomaban por "x" razones. Es muy complejo. Es muy poco lo que tenemos para elegir de qué colegio queremos enviarlo (Flia 1).

Otra de las familias que participa de la investigación refiere a la inscripción de su hija -ahora una joven de 27 años- en la escuela común antes de tener el diagnóstico de discapacidad intelectual. Arriban al diagnóstico a través de la intervención de la psicóloga de una escuela especial a la cual llegan por recomendación de otra familia.

> En realidad no estaba diagnosticada todavía y la noté en la escuela común sin saber, eso fue otro gran problema que tuvimos. Yo iba, a los médicos y les decía que ella tenía algo, que yo la veía diferente a los niños y me decían que no, que era yo la del problema, o sea, también me costó mucho el diagnóstico de Sara. Hasta que llegué, a los 7 años, a la psicóloga de la escuela 200 (Flia 5).

> Cuando ella repite primero había alumnos en la escuela de Peñarol viejo que eran hijos de una maestra de la escuela 200 de discapacitados motrices. Entonces esa mamá me recomendó que la llevara a evaluar a la psicóloga de la escuela 200. Y ahí la psicóloga dijo que era una niña para estar integrada en la escuela común, pero con apoyo especial, y ahí la mandaron, como le quedaba más cerca, a la 208, los maestros itinerantes de la 208 (Flia 5).

Durante su tránsito por primaria esta joven asistió a diversas instituciones; los cambios se debieron, por un lado, a que la mamá percibía dificultades en los centros educativos para comprender los procesos de su hija y desplegar estrategias para acompañar esos procesos. Otros cambios de escuela se realizan para poder seguir contando con el acompañamiento de las maestras itinerantes de la escuela especial que aparecen como figuras claves en el proceso de inclusión en escuelas comunes.

> (...) Muchas veces nos encontramos con adultos que directamente la ponían hacia un costado, no hasta que llegamos a las maestras itinerantes, entonces ellas eran los que tenían que ir y modular con los adultos (Flia 5).

> (...) La de primero que la dejó repetidora dijo: "ella no cumple con las tareas", pero entonces se le explicaba que había que ponerle otras tareas y adecuarse y decía que no tenía tiempo, que ella preparaba el material en su casa para venir a dar clase y que ella no podía. (Flia 5).

> Había adultos que tampoco entendían que tenían que medir los logros de ella y no (...) evaluarla con el logro común de todos. Y bueno, y ahí estaba la maestra itinerante, insistiendo y ahí más o menos fue a los ponchazos. (...) Pasó por muchas escuelas, porque había escuelas que no aceptaban, o sea, uno notaba que la dejaba de lado y ella iba a la escuela a estar en un rincón. Sí, incluso llegó a ir a un colegio privado que la maestra peleó con la dirección, porque esa maestra entendió, porque la maestra itinerante habló, la psicóloga de Sara habló y ella también había logrado cosas (...) y entendió que la tenía que pasar, porque dejarla no iba a cambiar mucho. Y de ahí en más fue que Sara no repitió (...) Pero era muy duro pelear con todos, y de ahí pasó a la escuela de Peñarol, porque ya la maestra itinerante me había dicho (...) que iba a estar ahí. Y ahí fue más o menos que le hizo un seguimiento hasta sexto año. Incluso después, en sexto, tuvo que ir a otra escuela porque habían sacado de la anterior a las maestras itinerantes. (...). Y ahí tuvo un problema con la maestra de sexto, porque no entendía, quería que Sara respondiera como los demás (Flia 5).

La mamá del niño con hemiparesia y con retardo cognitivo da cuenta del proceso de inclusión por el que ha transitado junto a su hijo. Comenzó la escolaridad en un CAIF y luego concurrió al jardín del barrio, donde cursó nivel 4 y 5 años.

> Dos y tres años en el CAIF (...), después 4 y 5 lo hizo en una escuela cercana. En 5 vino la inspectora (...) y me aconsejaron cambiarlo de escuela, ahí me recomiendan cambiarlo de escuela. Ahí hizo dos veces primero, segundo, tercero y ahora está en cuarto (Flia 7).

Esta mamá explica que la forma para que su hijo esté integrado en el aula es la presencia del acompañante, ya que siente que la escuela no es inclusiva, ni desde lo social, ni desde las estrategias de enseñanza. Vinculado a esta percepción que tiene la madre de la institución educativa, narra una anécdota en la que su hijo, con discapacidad motriz, es ubicado en un aula con escaleras. Y esta situación no es reparada por el cuerpo docente, y es la madre quien debe recordar la situación de su hijo. Frente al problema, la respuesta es inmediata, cambiar al niño de grupo.

> El año pasado llegó a la escuela, primer día de clase, y le había tocado un grupo con escalera. Ahí me dirigí a la dirección (...). La conclusión fue que la maestra que le había tocado no quería cambiarse de clase. Entonces lo cambiaron (...), lo cambiaron a mi hijo (Flia 7).

En síntesis

Con respecto a los actores involucrados en los procesos de inclusión del alumnado con discapacidad, es posible sostener que:

- a) En relación a los equipos multidisciplinarios institucionales.

De los once centros educativos -de educación común y especial- que participan de

la investigación a través de entrevistas, diez cuentan con equipos multidisciplinarios. En varios de los centros se destaca el trabajo coordinado del equipo multidisciplinario con el equipo docente y directivo de la institución.

Los profesionales que integran los equipos varían, pero en general se conforman por: psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, psicomotricistas, docentes con especializaciones en dificultades de aprendizaje y estudiantes de carreras vinculadas al área de la salud que se desempeñan como acompañantes. Los equipos directivos de los centros de educación especial al enumerar los profesionales que conforman el equipo multidisciplinario incluyen además a educadores sociales y profesores especiales.

Las propuestas que desarrollan los equipos multidisciplinarios, en relación al alumnado con discapacidad tienen diversos objetivos según la conformación del propio equipo y si la institución es de educación común o especial.

Como objetivos en educación especial se explicitan:

- fomentar y posibilitar avances en los aprendizajes;
- favorecer el desarrollo integral del sujeto desde las habilidades sociales; y
- preparar para la inclusión laboral, especialmente a jóvenes y adultos.

Mientras que en educación común se destacan:

- trabajar con las familias mediando en relación al proceso de aprendizaje;
- desplegar talleres vinculados al desarrollo afectivo sexual;
- detectar tempranamente problemas para aprender y;
- desarrollar propuestas en pequeños grupos de intervención fuera del aula regular.

b) En relación a los apoyos externos a la institución educativa.

Todas las familias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad, refieren a que sus hijos e hijas han contado con apoyos externos a las instituciones educativas. Las familias expresan que dichos apoyos son necesarios para complementar sus procesos de desarrollo y escolarización. Algunas familias declaran haber estudiado sobre educación inclusiva y la discapacidad de sus hijos e hijas para poder tomar mejores decisiones acerca de las instituciones a las que asistir y los apoyos necesarios.

Los apoyos externos son variados, ajustados a las necesidades de cada persona, pero se suelen repetir: intervención psicológica, psicopedagógica, psicomotriz y fonoaudiológica. Otros apoyos puntuales que aparecen en los discursos de las familias son: neuropediatra, fisioterapia, hidrogimnasia y terapia ocupacional.

Un aspecto que se repite en los discursos de las familias refiere a la necesidad de priorizar, dentro de las necesidades de su hijo o hija, algunos tratamientos, intervenciones o acompañamientos ya que las prestaciones estatales no son suficientes para cubrir todos los costos. Otras familias definen costear parte de las atenciones, ya que disponen de los medios económicos para hacerlo.

c) En relación a asistentes y acompañantes.

Los equipos directivos de los centros de educación común refieren a asistentes y acompañantes dentro de los actores principales que sostienen en las instituciones el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad. Sin embargo, tanto los equipos de los centros educativos como las familias, señalan dificultades para asegurar la continuidad de asistentes y acompañantes durante la trayectoria educativa del estudiantado. Se mencionan, además, los esfuerzos institucionales para encuadrar el trabajo de este actor en el marco de un centro educativo.

Las familias declaran que han sido los equipos de los centros educativos quienes han sugerido o exigido incorporar a asistentes y acompañantes para sus hijos e hijas, identificando, en general, consecuencias positivas en la vida escolar a partir de la incorporación de esta figura.

Entre las tareas que despliegan asistentes y acompañantes se destacan:

- mediar y facilitar la comunicación del estudiante con docentes y pares; y
- y adaptar la propuesta educativa en el aula.

Uno de los centros de educación común, despliega la estrategia del acompañante en el aula como la principal estrategia para el estudiantado con discapacidad. En este caso la figura del acompañante depende del centro educativo y no de la familia.

d) En relación al lugar de las familias en el proceso de inclusión en educación común.

Las familias en la mirada de los centros educativos.

Desde los centros de educación común, se señala el duro camino que recorren las familias del estudiantado con discapacidad y las barreras que encuentran para que sus hijos e hijas asistan al centro educativo de su elección, particularmente cuando dicho centro se encuentra en la esfera de la educación común. Cabe destacar que en el discurso de los equipos directivos aparecen claras barreras para el ingreso a las instituciones del estudiantado con discapacidad.

Las familias desde su experiencia.

Las familias aparecen como el actor principal en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en centros educativos comunes, transitando múltiples rechazos

en la búsqueda de asegurar el derecho a la educación de sus hijos e hijas.

La mayoría de las familias entrevistadas refieren a elegir instituciones de educación común públicas como primera opción para el desarrollo de la trayectoria educativa de sus hijos e hijas, particularmente aquellas que se encuentran en el radio escolar de la familia.

En el discurso de las familias aparece el lugar de las leyes, una de las referentes familiares dice que la ley hay que tenerla "bajo el brazo" para lograr la inclusión. Las familias también se refieren a investigar sobre la discapacidad de sus hijos e hijas, y sobre la educación inclusiva.

La mayoría de las familias refieren haber encontrado dificultades para inscribir a sus hijos e hijas en centros educativos comunes, recibiendo como devolución de parte de los equipos: barreras físicas para el acceso de sus hijos e hijas o que no tenían el perfil para la institución, así como falta de formación y experiencia del cuerpo docente en el trabajo con alumnado con discapacidad.

Varias familias declaran que desde los centros educativos les fue solicitado que sus hijos e hijas concurran con asistentes. Como se señaló en un apartado anterior, en los asistentes y acompañantes recae la responsabilidad de adaptar las propuestas para el estudiantado con discapacidad.

Finalmente la mayoría de los referentes familiares que participan de la investigación expresan que sienten que las escuelas comunes, a las que asisten sus hijos e hijas, no son inclusivas ni desde lo social, ni desde las estrategias de enseñanza.

III. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las principales conclusiones del estudio en torno a los cuatro ejes:

- Formatos escolares, modalidades y estrategias de intervención (objetivo específico 1).
- Instituciones y actores que derivan a educación especial (objetivo específico 2).
- Actores involucrados en el proceso de ingreso a educación especial (objetivo específico 3).
- Actores involucrados en los procesos de inclusión (objetivo específico 4).

1. Sobre formatos escolares, modalidades y estrategias de intervención

> Pero en cuanto a la parte académica, tenemos talleres y tenemos justamente la parte con las maestras, lo académico. Los talleres que tenemos son Huerta, Vivero. Vamos a incorporar música, taller de cocina, bricolaje. Lo que se persigue es que tengan actividades que ellos puedan llevar a cabo fuera de la institución también, por ejemplo, cuidar el jardín de su casa o cocinar con microondas, siempre teniendo los cuidados necesarios, pero cosas que puedan sacar de la fundación del colegio (EE 4)

1.1. Propuestas educativas

> (...) apostamos quizás a otras propuestas, a otros contenidos que tienen que ver con la expresión. Tenemos talleres de murga, de biodanza, de zumba. También la propuesta relacionada a lo terapéutico, ya que tenemos otros profesionales como fonoaudióloga y psicomotricista, que apoyan a sus estudiantes, que necesitan quizás un poco más de ese tipo de propuestas que lo curricular típico. Lo que es la edad cronológica, no opera como un factor o algo que determine si pertenece a un grupo o no, sino más bien las características personales y las expectativas (EE 3).

En lo referente a los formatos escolares, se identificaron diferentes propuestas educativas en las instituciones formales, ya sean escuelas de educación especial como de común.

En primer lugar, se reconocen *diferentes rangos etarios de intervención* en educación especial, algunas instituciones abarcan desde primera infancia hasta jóvenes y adultos. Las divisiones que hacen los centros educativos entre niveles no responden solo a la edad, sino también a intereses y necesidades de los sujetos.

En segundo lugar, se reconocen, entre las propuestas de educación especial, los *talleres*, como una forma complementaria de la propuesta pedagógica. Varias de estas propuestas educativas incluyen, además de los talleres, una planificación docente centrada en lo pedagógico y promoción de actividades sociales. En los centros de educación común también hay una oferta variada de talleres que complementa la propuesta formal, sin embargo el estudiantado con discapacidad no siempre participa de estos. En este punto se identifica una *primera tensión*, los talleres son valorados en educación especial como una estrategia de rol protagónico, pero esta misma estrategia en ocasiones no se oferta al estudiantado con discapacidad en las instituciones comunes. *¿Por qué no se privilegian los espacios de talleres, que no tienen necesariamente un encuadre pedagógico para todo el estudiantado? ¿Por qué aparece esta propuesta con más énfasis en educación especial que en común? ¿Acaso no se consideran las propuestas educativas más abiertas, que trascienden lo pedagógico, como parte fundante y privilegiada para todos los sujetos, con o sin discapacidad? ¿La educación común no debería contar con más espacios educativos que trasciendan el formato escolar hegemónico, y que apunten a un desarrollo integral del sujeto?*

1.2. Modalidades de intervención

> No hay ningún inconveniente en que la familia se tome su tiempo, porque nosotros acompañamos eso, pero igual la experiencia nos dice que decanta en traerlo doble horario. Acá tienen todo, psicopedagoga, psicóloga, acompañante en lo laboral (EE 4).

En lo que respecta a la intervención, una de las modalidades identificadas es la *escolaridad compartida,* es decir, estudiantes que concurren a educación común y a educación especial, y comparten la matrícula entre ambas instituciones.

La *primera tensión* que se identifica es el lugar que ocupa la escolaridad compartida para los diferentes agentes -escuelas de educación común y especial, y familias-. Esta modalidad de intervención, que se transforma en una propuesta educativa híbrida, entre instituciones, parece no sostenerse en el tiempo, ya sea porque perjudica la organización familiar, cuando los hermanos concurren a otra escuela, o porque la familia percibe mayor escucha y empatía en educación especial, y termina solicitando el ingreso total a esta área. Cabe preguntarse entonces, *¿por qué no se privilegia la escolaridad compartida como estrategia de inclusión? ¿Por qué la opción final de las familias parecería ser educación especial y no común? ¿Qué brinda la primera, que la*

segunda parece no ofrecer como estrategia de inclusión y acompañamiento?

Otra de las modalidades de intervención identificada es el *acompañamiento a las trayectorias educativas,* tanto en las escuelas de educación especial como en las de común.

Se identifica como *segunda tensión* en los discursos, cuál es el lugar del acompañante. En varias ocasiones este debe adecuar la propuesta para el estudiante con discapacidad. Cabe preguntarse, *¿planear la enseñanza y sus intervenciones en clave de DUA no sería una opción de estrategia docente de inclusión e invitar al acompañante en esta forma de pensar la enseñanza?* Algunos docentes esgrimen no contar con formación para incluir al alumnado con discapacidad. Esta situación, *¿no debería posibilitar el diálogo con otros actores que intervienen y así intercambiar estrategias para poder incluir a cada sujeto? ¿Es posible tener docentes formados para afrontar todas las discapacidades? o ¿la actitud de apertura hacia el otro, un otro diferente, cambia sustancialmente cómo pensar la inclusión u obturarla? ¿Es justo que el estudiantado dependa de la voluntad de un docente para poder ser incluido en un aula? ¿No debería ser una propuesta institucional, o una política de estado que todas las instituciones reciban a los niños y niñas más allá de la situación en la que estén?* El número elevado de estudiantes por clase, en escuelas comunes, dificulta la posibilidad de incluir estudiantado con discapacidad, *¿quién colabora en estos procesos? ¿hay "cupos" de inclusión? y una vez cubiertos, ¿quién o quiénes se encargan de recibir a estos estudiantes?*

En varios centros educativos la inclusión parece darse, en muchos casos, cuando existe la figura del acompañante. Cuando no, la reducción horaria parece ser una estrategia privilegiada. En este proceso de decisiones se identifica una *cuarta tensión* entre el discurso de las instituciones y el de las familias. *¿Por qué la voz de las familias no es escuchada? ¿Por qué no se le da importancia a lo que piensan, por qué no se intercambia sobre las estrategias desplegadas por estos actores como estrategia central en el proceso de inclusión?*

1.3. Estrategias de intervención

> Lo primero es la relación entre adultos o referentes por grupo y la cantidad de niños. En grupos de 8 chiquilines o 10, somos dos o tres adultos y tenemos talleres. Tenemos más disponibilidad de recursos humanos, contamos con más recursos para poder llevar adelante la propuesta. Eso nos permite también poder mirar uno a uno a cada uno de los chiquilines, incluso con el apoyo del equipo técnico, nos permite poder mirar todo lo del niño y podemos hacer también lo que es un abordaje familiar (...) (EE 5).

Una de las estrategias de intervención identificadas con el alumnado con discapacidad en las escuelas de educación especial es la cantidad de adultos referentes por grupo y la cantidad reducida de estudiantes, en comparación con educación común. Se destaca además la existencia de un equipo nutrido por varios técnicos y talleristas, para intervenir con el estudiantado, así como para trabajar con las familias. Lo anterior,

permite afirmar que en educación especial se les asigna un lugar importante a las familias, en comparación con común. Estas son escuchadas, se promueve el intercambio y se forja la empatía para entender y acompañar a cada estudiante.

Otra de las estrategias de intervención identificadas en educación especial es el *diseño de planes de trabajos individualizados* para cada estudiante, lo que es posible en estas instituciones dado el número bajo de estudiantes por grupo y los apoyos del equipo técnico con los que cuentan.

En educación común se despliegan *estrategias de trabajo ajustadas a cada estudiante* en colaboración con otros equipos. Dentro de estas aparecen las adecuaciones de la currícula como estrategia, sin mencionarse el DUA y estas se despliegan de acuerdo a la voluntad de cada docente. Si se parte de la premisa de que cada estudiante debe recibir la atención necesaria cualquiera sea el docente a cargo, se hace necesario contar con un encare de trabajo o proyecto institucional en inclusión, que trascienda la voluntad individual del docente.

En cuanto a las estrategias de intervención, se reconocen debilidades en la *continuidad educativa*. Se identifican varias situaciones en que el estudiantado con discapacidad no cuenta con propuestas de continuidad educativa al culminar primaria, ya sea en educación común o especial. Las familias explican que han de defender el derecho de sus hijos e hijas a la educación y que es escabroso el camino para exigir la continuidad educativa.

2. Sobre las instituciones y actores que derivan a educación especial

> Generalmente es a través de los neuropediatra, de psiquiatras infantiles y técnicos que tratan al niño en la clínica de reeducación, y vienen con una derivación. Algunos profesionales, recibiendo las evaluaciones de las escuelas, se dan cuenta de que ahí hay un proceso que no se está cumpliendo y generalmente en las primeras etapas, en los niños pequeños, es como un poquito más llevadero porque hay mucho de lo lúdico que se está trabajando todavía en el contexto de clase (...). Hay algunos niños que empiezan con trastornos conductuales, como consecuencia de la frustración que encuentran en no poder seguir el curso de la clase (EE 2).

En lo referente a las instituciones y actores que derivan a educación especial, se reconocen varios actores, entre ellos la propia institución educativa, de especial o común, que sugiere instituciones privadas de educación especial, con el propósito de que el estudiantado culmine el ciclo primario o de lograr continuidad educativa. Acá se identifica una *primera tensión, ¿las instituciones educativas públicas no cuentan con propuestas de continuidad educativa para el estudiantado con discapacidad o con barreras para el aprendizaje?*

Se destaca el valor de la educación común para varias familias, como primera opción educativa. En cuanto a los motivos por los cuales el estudiantado ingresa al sistema especial en lugar de ingresar o permanecer en las escuelas comunes, aparecen vinculados a la contención que parecen recibir en especial y a las malas experiencias

en el área de educación común. Acá se identifica una *segunda tensión, ¿la educación común no cuenta con estrategias para contener y por ende incluir al estudiantado con discapacidad?* La estrategia de algunas instituciones de educación común, frente a estudiantes con discapacidad es reducir el horario escolar, *¿es esta la estrategia por excelencia? ¿Reducir el horario escolar, sin otras alternativas educativas, no implica excluir al sujeto?*

3. Sobre los actores involucrados en el proceso de ingreso a educación especial

3.1. Actores involucrados

> Las familias. Hay muchas que escuchan mucho las sugerencias, pues son familias que a veces, sobre todo en los primeros diagnósticos, se encuentran perdidas. Hay médicos que los orientan, pero otros llegan perdidos (EE 2).

Se identifican como actores en el proceso de decisión para ingresar al estudiantado con discapacidad a centros de educación especial: familias, equipos de los centros de atención a la primera infancia, agentes de salud, trabajadores sociales y equipos multidisciplinarios de los propios centros de educación especial. Se destaca especialmente el lugar de las familias y los diversos profesionales con los que deben dialogar en este proceso; por lo que se vuelve a delimitar una *tensión* ya presentada *¿no sería conveniente una mirada en conjunto de los diferentes actores que intervienen con el estudiante para sugerir un ingreso o un pasaje a educación especial?*

3.2. El lugar de las familias

> Es un recorrido largo, tedioso y sumamente angustiante. A veces ya vienen enojados acá, a la defensiva. Porque fueron sacados de tantos lugares o nadie les decía nada (...). Vienen muy desorientados (EE 2).

Se reconoce que la familia es el actor principal en el proceso de ingreso del alumnado con discapacidad a centros de educación especial. Sin embargo, este ingreso a educación especial en general no es una decisión de las familias sino la opción posible luego de que sus hijos e hijas fueron rechazados en centros de educación común. Se vuelve a identificar una *tensión* ya explicitada *¿la educación común no cuenta con estrategias para contener y por ende incluir al estudiantado con discapacidad? y surge otra ¿qué ocurre con el derecho a la educación de las personas con discapacidad? ¿Por qué no pueden ejercer ese derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades como se consagra en el marco legal de referencia nacional e internacional?*

Se identifica que el rechazo que vivencia el estudiantado con discapacidad desde los centros de educación común genera angustia en las familias y desencadena acciones de las que emergen *nuevas tensiones*:

- Procesos de búsqueda por parte de las propias familias acerca de instituciones que reciban a sus hijos e hijas. *¿Son las familias las que en "soledad" deben investigar? ¿Los actores del área de la salud carecen de herramientas para orientar y acompañar a los referentes familiares?*

- Largos y dolorosos procesos de búsqueda en el sistema público y privado. *¿Por qué las familias y sus hijos e hijas pasan por este proceso si las personas con discapacidad deben acceder a una educación inclusiva, gratuita y de calidad en igualdad de condiciones que las demás personas en la comunidad en la que viven?*

Se destaca que al ingresar a centros de educación especial, los niños y niñas permanecen en los mismos durante muchos años, por lo que surge una *nueva tensión ¿cuáles son las estrategias que los centros de educación especial despliegan para asegurar la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad? ¿No es posible desplegar dichas estrategias desde la educación común?*

4. Sobre los actores involucrados en los procesos de inclusión

En este punto se abordan las conclusiones que refieren algunos de los actores involucrados en los procesos de inclusión en educación común.

4.1. Equipos multidisciplinarios institucionales

La mayoría de los centros educativos -de educación común y especial- que participan de la investigación cuentan con equipos multidisciplinarios, integrados en general por similares perfiles profesionales.

Se identifica que las propuestas que despliegan los equipos multidisciplinarios en los centros de educación especial tienen en cuenta el avance en los aprendizajes, el desarrollo integral de la persona, la continuidad educativa y la inserción laboral. Mientras que en educación común el foco está en el trabajo con familias, la detección temprana de problemas para aprender y el desarrollo de propuestas en pequeños grupos de intervención fuera del aula regular.

A partir de esta diferencia en los objetivos de trabajo de los equipos, según el perfil del centro educativo *cabe preguntarse ¿cómo los equipos multidisciplinarios de los centros de educación común favorecen la inclusión a través de sus propuestas? ¿Es la inclusión el principal objetivo de los equipos multidisciplinarios en educación común en relación con el alumnado con discapacidad? ¿O el foco se refiere a la detección de barreras para aprender, derivación y abordaje fuera del aula regular?*

4.2. Apoyos externos a la institución educativa

Todas las familias del estudiantado con discapacidad, refieren a los apoyos externos a las instituciones educativas con los que han contado sus hijos e hijas, para complementar el proceso de desarrollo y escolarización.

Algunas familias explican haber estudiado sobre educación inclusiva y la discapacidad de sus hijos e hijas para poder tomar mejores decisiones acerca de su proceso educativo: instituciones, terapias, profesionales, etc. *Cabe preguntarse: ¿el conocimiento de la familia sobre discapacidad e inclusión, estaría proporcionando mejores herramientas para elegir opciones educativas para sus hijos e hijas? ¿Qué sucede con las familias que no logran llevar adelante este proceso de estudio? ¿Sus hijos e hijas tienen las mismas oportunidades?*

Se identifica que las familias deben priorizar, dentro de las necesidades de su hijo o hija, algunos tratamientos, intervenciones o acompañamientos ya que las prestaciones estatales no son suficientes para cubrir todos los apoyos externos recomendados. Otras familias costean parte de las atenciones necesarias, ya que disponen de los medios económicos para hacerlo, por lo que surge una nueva *tensión: ¿cómo impacta en el desarrollo personal, académico y social de las personas con discapacidad el poder contar o no con todos los apoyos sugeridos?*

4.3. Asistentes y acompañantes

Los equipos directivos de los centros de educación común refieren a asistentes y acompañantes dentro de los actores principales que sostienen, en las instituciones, el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad. Entre las tareas que despliegan estos actores se destacan: mediar y facilitar la comunicación del estudiante con docentes y pares, y adaptar la propuesta educativa en el aula. Surgen en este punto *tensiones* ya explicitadas: *¿las propuestas educativas necesariamente deben de ser adaptadas? ¿Qué criterios utilizan asistentes y acompañantes para esa adaptación? ¿Planificar la enseñanza y sus intervenciones en clave de DUA no debería ser una estrategia docente de inclusión e invitar a asistente y acompañantes en esta forma de pensar la enseñanza?* Por otra parte, se identifica que las familias declaran que han sido los equipos de los centros educativos quienes han sugerido o exigido incorporar a asistentes y acompañantes para sus hijos e hijas, identificando, en general, consecuencias positivas en la vida escolar a partir de la incorporación de esta figura, sin embargo *emerge una tensión: ¿los centros educativos pueden exigir asistentes y acompañantes y no sólo sugerir? ¿Qué características tienen los niños y niñas con discapacidad a los que se les exige asistir a los centros educativos con asistentes y acompañantes?*

4.4 Las familias en el proceso de inclusión en educación común

Los centros de educación común reconocen el duro camino que recorren las familias del alumnado con discapacidad y las barreras que encuentran para que sus hijos

e hijas asistan al centro educativo de su elección, sin embargo en el propio discurso de los equipos directivos aparecen algunas barreras para el ingreso a las instituciones del estudiantado con discapacidad: formación del equipo docente, número de inclusiones, realidad y característica de la propuesta del centro, etc. *Cabe preguntarse ¿existen acciones -sensibilización, formación, compartir prácticas- que podrían contribuir a reducir o eliminar las barreras para el ingreso del estudiantado con discapacidad? ¿No debería ser una propuesta institucional, o una política de estado que todas las instituciones reciban a los niños y niñas más allá de la situación en la que estén?*

Se identifica que la familia es el actor principal en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en centros educativos comunes, siendo en la mayoría de los casos la primera elección para las familias la inscripción de sus hijos e hijas en educación común pública en el radio de su hogar. Sin embargo, a lo largo del proceso de ingreso a la educación común -pública o privada- las familias vivencian múltiples rechazos. *Cabe preguntarse ¿por qué los niños y niñas no son aceptados en los centros comunes, si las personas en situación con discapacidad deben acceder a una educación inclusiva, gratuita y de calidad en igualdad de condiciones que las demás personas en la comunidad en la que viven?* Y si son aceptados, *¿por qué a algunos y especialmente a los que no tienen acompañante, se les reduce el horario escolar?*

En el discurso de las familias aparece el lugar de las leyes, la investigación sobre la discapacidad de sus hijos e hijas, y sobre la educación inclusiva. *¿Tener conocimientos sobre las leyes asegura el acceso a los centros educativos comunes? ¿Se debe a un desconocimiento de las leyes, por parte de los equipos educativos, el rechazo en centros comunes del alumnado con discapacidad? ¿O es la falta de apertura hacia una persona diferente lo que obtura la inclusión?*

Los centros de educación común esgrimen barreras físicas para el acceso de estudiantes o que éstos no tenían el perfil para la institución, así como falta de formación y experiencia del equipo de docentes en el trabajo con el alumnado con discapacidad. Surge la *tensión: ¿cómo se define y quién define el perfil de un niño o niña para educación común? ¿Basta decir que no es el perfil, sin sugerencia o acompañamiento?*

Se destaca que la mayoría de los referentes familiares expresan que sienten que las escuelas comunes, a las que asisten sus hijos e hijas, no son inclusivas. Se visualizan tensiones previamente enunciadas: *¿Por qué la educación común no logra desplegar propuestas inclusivas para todo su alumnado? ¿Desde la educación común se toma en cuenta la voz de las familias y su experiencia? ¿Por qué no se intercambia con las familias sobre las estrategias desplegadas por estos actores como estrategia central en el proceso de inclusión?*

IV. RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones, y de la identificación de tensiones, es posible esbozar algunas recomendaciones que podrían ser tenidas en cuenta por las políticas educativas en general y por las propuestas de inclusión educativa en particular.

- Trabajar en talleres, tanto en educación especial como en común, con un encuadre que trascienda lo pedagógico y que apunte al desarrollo de otras habilidades y competencias. Los talleres aparecen como un formato con potencialidades para todo el estudiantado. De este modo se busca trascender el formato escolar hegemónico.

- Promover mayores niveles de intercambio entre las instituciones educativas que albergan estudiantes en modalidad de escolaridad compartida.

- Pensar la propuesta educativa institucional y la de aula en particular en clave de DUA, superadora de las adecuaciones de la currícula, en colaboración entre todos los actores educativos -docentes, acompañantes, equipos interdisciplinarios, equipo directivo-.

- Posibilitar el *intercambio con las familias* acerca de los avances del estudiantado y sobre las estrategias de inclusión, y poder incorporar así su mirada y percepción sobre sus hijos e hijas, conformándose en una estrategia central en el proceso de inclusión.

- Orientar a las familias en relación a los derechos sobre la educación de sus hijos e hijas con discapacidad, al acceso a una educación inclusiva, gratuita y de calidad en igualdad de condiciones que las demás personas en la comunidad en la que viven.

- Promover los intercambios entre:

    - Los diferentes actores que intervienen con el estudiantado: familia, institución educativa, médicos tratantes y equipos interdisciplinarios, en caso de que los haya.

    - Las instituciones educativas -comunes y especiales- que reciben al estudiantado.

- Generar propuestas de continuidad educativa y evitar de este modo que el estudiantado vea obstruida su posibilidad de seguir estudiando por no encontrar propuestas que lo incluyan. De la mano de lo anterior, es importante generar estrategias para acompañar en el proceso de transición de la primaria a otras propuestas educativas, formales o no.

- Planear estrategias de inclusión:

    - Que no impliquen la reducción de la jornada escolar por tiempo indefinido a lo largo de la escolaridad y de este modo posibilitar la educación para todas y todos, sobre la base de la igualdad de oportunidades como se consagra en el marco legal de referencia nacional e internacional.

    - Que habiliten el intercambio entre los diferentes actores -familia, escuela, agentes de salud- acerca de la pertinencia y potencialidad de la incorporación de un asistente personal para el estudiante, conformándose en una sugerencia y no una exigencia para incluir.

- Fomentar acciones, tales como compartir prácticas potentes de inclusión, instancias de sensibilización, formación en servicio, que nuclee a equipos de trabajo tanto de educación común como especial, con el propósito de contribuir a reducir o eliminar las barreras para el ingreso del estudiantado con discapacidad en el sistema educativo formal.

V. BIBLIOGRAFÍA

ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2011): Sobre el formato escolar: la identidad escolar desde la tensión conservación-cambio. En línea: https://docplayer.es/12916129-Sobre-el-formato-escolar-la-identidad-escolar-desde-la-tension-conservacion-cambio-documento-de-trabajo-2011.html

ANEP, CEIP. República Oriental del Uruguay (2013): Circular N°1 (Inspección Técnica). En línea: https://es.slideshare.net/DanielaMaraFilippini/circular-n-1

ANEP, CEIP. República Oriental del Uruguay (2013): Comunicado N°1 (Inspección Nacional de Educación Especial).

ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2014): *Circular Nº 58* (Secretaría General). *Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial*. En línea: https://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf

ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2016): *Documento Base de Análisis Curricular*. Tercera Edición. En línea: https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DBAC-mayo-2017.pdf

ANEP, DGEIP, República Oriental del Uruguay (2021): Expediente Nº 2021-25-2-003764 (Dirección).

ANEP, DGEIP. (9 de mayo de 2022). *Monitor Educativo de la DGEIP*. https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/tendencias

ANGULO, Sofía; DÍAZ, Sharon; MÍGUEZ, María Noel (comps.) (2015): *Infancia y discapacidad: una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos*. Montevideo: Udelar. FCS-GEDIS. En línea: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9599/1/Infancia%20y%20discapacidad%20una%20mirada%20desde%20las%20ciencias%20sociales.pdf

BAQUERO, Ricardo (2006): *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

DABAS, Elina (2005): *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, Germán; GARCÍA MORA, María Elena; LARA IBARRA, Gabriel; SCHWARTZ ORELLANA, Steven (2020): *Inclusión social en Uruguay*, Banco Mundial.

FIGUEREDO, Maria Rosa (2006): *Diseño Universal de Aprendizaje. Una perspectiva para pensar las prácticas docentes en escuelas inclusivas* (P. 61-66). Revista Quehacer educativo. FUM-TEP.

HANDICAP INTERNATIONAL / IIDI (2007): *Manual básico sobre el desarrollo inclusivo*. Managua: Handicap International. En línea: http://visioninclusiva.org/vi/archivos/manual_de_desarrollo_inclusivo.pdf

IIDI / UNICEF (2013): *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: UNICEF. En línea: https://bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=91

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

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar (2010): *Metodología de la Investigación*. (5a ed). México: McGraw Hill

MÍGUEZ, María Noel (2014): **"**Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay**"** en *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, Vol. 14, Nº 2 (Diciembre), pp 61-70. En línea: https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/35710/37496

MEC / MIDES (2017): *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*. En línea: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/protocolo-actuacion-para-inclusion-personas-discapacidad-centros

ONU (2007): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. En línea: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

ORLANDO, Patricia (2021): *Educación inclusiva. Normativa vigente* (pp.91-96). Revista Quehacer educativo. FUM-TEP.

PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2001): "Ley Nº 17.378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua materna natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República". Montevideo, 31 de julio de 2001. En línea: https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001

PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (200): "Ley Nº 18.418. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". Montevideo, 20 de noviembre de 2008. En línea: http://www.uncu.org.uy/downloads/documents/20130124025623816 2.pdf

PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2008b): "Ley Nº 18.437. Ley General de Educación". En línea: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2010): "Ley Nº 18.651. Protección integral de personas con discapacidad". En línea: https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010

RANCIERE, Jacques. (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

REYES, Reina (2005): *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Ed. Monteverde. En línea: https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/39514/1/El_derecho_a_educar_y_el_derecho_a_la_educacion.pdf

SANTOS, Limber (2010): *Políticas educativas y formatos escolares* (pp. 18-34). Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 4, n.1,

SKLIAR, Carlos (2005): *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y faltas de políticas en relación con las diferencias en educación* (pp 11-22). Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVII, Nº 41.

SKLIAR, Carlos (2010):. *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación* (pp. 101-111) Revista Educación y Pedagogía, Vol. 22, Nº 56 (enero-abril).

TERIGI, Flavia (2021): *Trayectorias escolares e inclusión educativa: iniciales del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. En: Marchesi, A; Blanco, R; Hernández, L (Coord) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*.OEI

UNESCO (2017): *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. En línea: https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf

YADAROLA, María Eugenia (2015): *Educación Inclusiva y Diseño Universal para el aprendizaje de todos* en *VII Congreso Argentino de Síndrome de Down "Participando sin barreras"*.

YADAROLA, María Eugenia (2016): *Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida*. IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down. Salamanca

YADAROLA, María Eugenia (2019): *Construcción de un aula inclusiva desde el Diseño Universal de la Enseñanza*. (pp. 64-73) Revista Quehacer educativo. FUM-TEP.

VI. PAUTAS DE ENTREVISTAS Y ENCUESTA

Pauta de entrevista para instituciones de educación especial

- ¿Con qué profesionales cuentan actualmente en la propuesta educativa que ofrecen?
- ¿Cómo se organiza la propuesta educativa para estudiantes con discapacidad, en edad escolar?
- ¿Con qué discapacidades intervienen actualmente? ¿Qué discapacidades presentan los niños y niñas en modalidad de inclusión?
- ¿Existe un procedimiento para derivar a estudiantes a la educación especial?
- ¿Cuáles son los actores involucrados (familias de alumnado con discapacidad, personal de la educación, personal de la salud) en el proceso de decisión para ingresar a un estudiante con discapacidad a esta institución educativa?
- ¿Cuáles son las rutas por las cuales estudiantes que concurren a las escuelas especiales han sido derivados hacia el sistema especial en lugar de ingresar o permanecer en las escuelas comunes?
- Dentro de las *modalidades de intervención educativa con las que cuentan:*
    - ¿Tienen niños en modalidad de escolaridad compartida? En caso afirmativo, ¿cómo se desarrolla este dispositivo? ¿Coordinan entre los centros educativos? Explicar.
    - ¿Cuentan con maestra o maestro de apoyo?
    - ¿Tienen un equipo multidisciplinario? En caso afirmativo, ¿por qué profesionales está compuesto? ¿Cuál es su propósito de intervención para con los alumnos con discapacidad?

- ¿Hay estrategias diferentes de intervención con el alumnado con discapacidad en esta institución en comparación con escuelas llamadas de educación común?
- ¿Qué caminos recorren las familias de niños y niñas con discapacidad para ejercer el derecho de concurrir a la escuela común?

Pauta de encuesta para instituciones educativas inclusivas

- Actualmente, ¿tienen niños con discapacidad incluidos en las aulas de primaria? ¿Cuántos?
- ¿Con qué discapacidades intervienen actualmente? Mencionarlas
- ¿Cuáles son los actores involucrados (familias de alumnado con discapacidad, personal de la educación, personal de la salud) en el proceso de decisión para ingresar a un estudiante con discapacidad a esta institución educativa?
- ¿Los niños y niñas con discapacidad asisten a la institución junto a un acompañante terapéutico/pedagógico? ¿Cuántos?
- Dentro de las *modalidades de intervención educativa, marcar con las que cuentan:*
    - ¿Tienen niños en modalidad de escolaridad compartida -asisten a centros educativos especiales y a centros educativos comunes- ?
    - ¿Cuentan con maestra o maestro de apoyo?
    - ¿Tienen un equipo multidisciplinario? En caso afirmativo, ¿por qué profesionales está compuesto?
    - ¿Qué caminos recorren las familias de niños y niñas con discapacidad para ejercer el derecho de concurrir a la escuela común?

Pauta de entrevista para instituciones educativas inclusivas

- Actualmente, ¿tienen niños con discapacidad incluidos en las aulas de primaria? ¿Cuántos?
- ¿Con qué discapacidades intervienen actualmente? Mencionarlas
- ¿Cómo se organiza la propuesta educativa para estudiantes con discapacidad, en edad escolar?
- ¿Cuáles son los actores involucrados (familias de alumnado con discapacidad, personal de la educación, personal de la salud) en el proceso de decisión para ingresar a un estudiante a esta institución educativa?
- Dentro de las *modalidades de intervención educativa con las que cuentan:*

  - ¿Tienen niños en modalidad de escolaridad compartida -asisten a centros educativos especiales y a centros educativos comunes-? En caso afirmativo, ¿cómo se desarrolla este dispositivo? ¿Coordinan entre los centros educativos? Explicar. ¿Existe un procedimiento para derivar a estudiantes a la educación especial?

  - ¿Cuentan con maestra o maestro de apoyo?

  - ¿Tienen un equipo multidisciplinario? En caso afirmativo, ¿por qué profesionales está compuesto? ¿Cuál es su propósito de intervención para con los alumnos con discapacidad?

- ¿Hay estrategias diferentes de intervención con el alumnado con discapacidad en esta institución en comparación con escuelas llamadas de educación común?
- ¿Qué caminos recorren las familias de niños y niñas con discapacidad para ejercer el derecho de concurrir a la escuela común?
- ¿Existen diferentes formatos escolares en el sistema educativo formal uruguayo para el alumnado con discapacidad?

Pauta de entrevista para familias con hijos e hijas con discapacidad

- ¿Qué discapacidad tiene tu hijo o hija?
- ¿A qué institución o instituciones educativas concurre? ¿Cómo es la propuesta educativa que recibe?
- En caso de estar con modalidad de escolaridad compartida -asisten a centros educativos especiales y a centros educativos comunes-, ¿cómo transitan esta forma de escolaridad? ¿Cómo la transita y vivencia vuestro hijo/a?
- ¿Cómo fue el proceso de decisión para ingresar a tu hijo/a a la institución educativa a la que concurre? ¿Quiénes intervinieron?
- ¿Cuáles son los profesionales que intervienen con vuestro hijo/a en la institución educativa a la que concurre? ¿Recibe tratamientos o apoyos extraescolares?
- ¿Qué caminos han recorrido para ejercer el derecho de concurrir a la escuela común?
- ¿Existen diferentes propuestas y opciones educativas para vuestro hijo/a?

Pauta de entrevista para equipos multidisciplinarios

- Actualmente, ¿tienen niños con discapacidad incluidos en las aulas de primaria? ¿Cuántos?

- ¿Con qué discapacidades intervienen actualmente? Mencionarlas
- ¿Cómo se organiza la propuesta educativa para estudiantes con discapacidad, en edad escolar?
- Dentro de las *modalidades de intervención educativa con las que cuentan:*
    - ¿Tienen niños en modalidad de escolaridad compartida -asisten a centros educativos especiales y a centros educativos comunes-? En caso afirmativo, ¿cómo se desarrolla este dispositivo? ¿Coordinan entre los centros educativos? Explicar. ¿Existe un procedimiento para derivar a estudiantes a la educación especial?
    - ¿Tienen un equipo multidisciplinario? En caso afirmativo, ¿por qué profesionales está compuesto? ¿Cuál es su propósito de intervención para con los alumnos con discapacidad?
- ¿Hay estrategias diferentes de intervención con el alumnado con discapacidad en esta institución en comparación con escuelas llamadas de educación común?

INSTITUTO
Humanista Cristiano
Juan Pablo Terra

NACIONES UNIDAS URUGUAY
NACIONES UNIDAS DERECHOS HUMANOS
NACIONES UNIDAS CEPAL
OIM ONU MIGRACIÓN
PNUD
UNFPA
unicef
Cooperación Española CONOCIMIENTO / MONTEVIDEO
Ciencias Sociales Universidad de la República URUGUAY