



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Monografía Licenciatura en Trabajo Social

Descolonizando la inclusión media:
una apuesta a la inclusión educativa desde el Trabajo Social

Cindy Andrea Cuello Pacheco

Tutora: Claudia Kuzma

2025

Índice

Agradecimientos.....	2
Introducción.....	3
Antecedentes.....	7
Metodología.....	10
Objetivo general y objetivos específicos.....	12
Claves para comenzar a pensar.....	13
Discapacidad y normalidad: tensiones en el discurso hegemónico.....	13
Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Condición del Espectro Autista (CEA).....	15
De la integración a la Inclusión.....	16
Educación inclusiva y discapacidad: fundamentos normativos actuales.....	17
El avance de la inclusión en Uruguay.....	20
Desde el marco normativo a la práctica cotidiana: tensiones y oportunidades.....	26
Reflexiones finales.....	40
Referencias bibliográficas.....	46
Anexos.....	53

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mis padres, Andrea y Andres, por su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida y por darme la oportunidad de estudiar lo que verdaderamente me apasiona.

A mis abuelos, Alba y Heber, por acompañarme siempre con su cariño incondicional y por ser una fuente constante de fuerza e inspiración para seguir adelante.

A mi hermana Tamara, mi mejor amiga, por su compañía inigualable y por regalarme alegría en los momentos en los que más lo necesito.

A mi esposo Federico, por escucharme, alentarme, y recordarme siempre de lo que soy capaz incluso cuando yo lo dudaba. Tu compañía ha hecho de este proceso algo mucho más llevadero y significativo.

Y, finalmente, a mis tíos, tías, primos y primas, quienes han estado presentes en cada paso, y que aún a la distancia me hacen sentir que cuento con ellos/as para lo que necesite.

Gracias a todos y todas, de corazón, por ser parte de este gran logro.

Introducción

El presente documento corresponde a la Monografía Final de Grado como parte del requisito de formación curricular para finalizar el proceso de aprendizaje de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El objeto de estudio de esta monografía consiste en analizar las políticas públicas dirigidas hacia la inclusión educativa de las Personas en Situación de Discapacidad (PsD) que se encuentran vigentes en la actualidad. Los objetivos consisten en describir las políticas públicas mencionadas anteriormente, conocer la efectividad de estas e identificar los desafíos y obstáculos que se presentan durante su implementación.

El interés por este tema de estudio comienza al tomar conocimiento de distintas situaciones que surgen dentro de mi núcleo familiar, pero también de la aproximación a algunos casos que se presentaron durante el transcurso de las prácticas pre-profesionales que se llevan a cabo durante los dos últimos años de la licenciatura.

Desde mi experiencia familiar se constató la falta de respuesta de parte de las instituciones educativas y los/as docentes ante un diagnóstico de Condición de Espectro Autista (CEA) que se presenta en grado leve. Al ser una discapacidad “invisible”, muchas veces pasa desapercibida o incluso es ignorada, lo cual dificulta que pueda darse una verdadera inclusión en el salón de aula. En esta experiencia se observó falta de interés para adaptar la currícula a las necesidades de la estudiante, se constató que no había preparación previa para el abordaje de estas situaciones, y en ningún momento se planteó trabajar en conjunto con un/a profesional de Trabajo Social para solicitar apoyo durante el abordaje.

El primer año de la práctica pre-profesional se llevó a cabo dentro de la asignatura de Proyectos Integrales I: Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social, en el área de migraciones. Durante este período se trabajó con Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de un asentamiento muy poco conocido llamado “El Caño”, ubicado en el Cerro de Montevideo. Lamentablemente la práctica no se llevó a cabo según lo esperado, ya que nunca se logró una aproximación a los jóvenes migrantes que habitaban el barrio. Sin embargo, surgió la idea de

abordar el tema migraciones con los NNA que vivían en el lugar con el objetivo de fomentar la tolerancia y el respeto a la persona migrante.

Durante estas instancias se dieron a conocer varias experiencias, donde algunos/as comentaban que en su salón de clases asistían estudiantes migrantes, motivo por el cual se llevaron a cabo actividades con el objetivo de mostrarles que la diversidad no es algo malo, sino que nos permite conocer otras perspectivas, otras culturas y otras experiencias de vida. Desde nuestra perspectiva como estudiantes, considerábamos que estas intervenciones ayudarían a crear un ambiente más inclusivo, donde aprendieran a ver que la diversidad presente en el aula no es algo negativo, sino que puede presentarse como una gran oportunidad de aprendizaje y puede llegar a ser muy enriquecedora.

Otra de estas experiencias ocurrió durante el segundo año de práctica en la asignatura de Proyectos Integrales II: Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social, dentro del área de Vejez, Envejecimiento y Derechos Humanos. La práctica se llevó a cabo en conjunto con la Asociación de Jubilados y Pensionistas de Mesa 1 (AJUPEN), donde existía una gran preocupación e interés por aproximarse y conocer las situaciones de vulnerabilidad de las personas que vivían dentro de las cooperativas. Luego de mucha planificación y distintos acuerdos se llegó a la conclusión de que el barrio necesitaba un consultorio de Trabajo Social, es decir, un espacio al que los/as vecinos/as se pudieran aproximar para tratar sus temas de preocupación.

En una de estas instancias se logró la aproximación a una situación que fue derivada de la asamblea general, donde conocimos el caso de la señora E., abuela de dos niños con CEA y madre de un adulto que se encuentra dentro del espectro también. Durante las entrevistas que se llevaron a cabo comentó que se sentía cansada y angustiada por las dificultades que debían afrontar sus familiares al momento de cursar los ciclos educativos, y mencionó que lo único que la alegraba era saber que los niños tenían la autorización de asistir a la escuela común al menos dos días a la semana. Esto su hijo no pudo hacerlo, ya que ahora es un adulto y en aquel momento sólo podía asistir a la escuela especial.

Esto último provocó un debate interno sobre la existencia de la escuela especial, porque mientras algunas posturas defienden que estos centros son necesarios e insustituibles para el aprendizaje de los/as niños/as en situación de discapacidad, otras entienden que no hacen más que continuar reproduciendo las desigualdades presentes en el sistema. Este

conflicto entre ambas posturas es importante para el análisis del tema seleccionado, por lo cual se retomará más adelante.

A raíz de estas situaciones, surge el interés por conocer y comprender cuál es el marco jurídico existente, cómo se aborda la discapacidad a nivel del sistema educativo formal (nivel medio), cuáles son los programas y/o estrategias que son empleados, y qué paradigmas de discapacidad subyacen en ellos. Así mismo, resulta necesario conocer si existen políticas educativas inclusivas desconcentradas, si las mismas son apropiadas por quienes serían sus beneficiarios/as, y si han sido evaluadas en términos de efectividad.

Para lograr ahondar en todos estos puntos, la presente tesis de compilación se sustenta en un enfoque teórico-metodológico que articula la perspectiva decolonial con el marco de los derechos humanos. Esta articulación teórico-conceptual permite problematizar la necesidad de dismantelar las estructuras históricas de opresión y normativización, y en su lugar promover el respeto, la dignidad y la equidad.

La perspectiva decolonial permite cuestionar los saberes hegemónicos impuestos durante la colonización, y que aún persisten en los sistemas educativos, sociales y políticos. La decolonialidad reafirma la necesidad de reconocer y valorar otros saberes u otras epistemologías, desestructurando la lógica del eurocentrismo, el capitalismo, el racismo, entre otras formas de jerarquización colonial.

La perspectiva decolonial resulta medular para el despliegue de los aspectos teórico-metodológicos, ético-políticos y epistemológicos del objeto en proceso de delimitación. Ello implica dar giros ontológicos en el plano del ser/estar, del pensar y de las lógicas de poder, superando históricas interiorizaciones de verdades absolutas propias de la modernidad colonial. Las distancias epistémicas entre el Norte Global y el Sur Global empiezan a demarcarse en las formas de aprehensión de la realidad, de cómo comprenderla, de cómo analizarla. En este entramado, desandar la temática de cuál es el sujeto de la discapacidad implica análisis otros, metodologías otras, técnicas otras, que generen formas otras de acercarse a los entramados histórico-sociales. (Díaz et al., 2021, p. 37)

Por otro lado, incorporar a este documento un enfoque desde los Derechos Humanos permite no solo reconocer a cada persona como sujeto de derechos, sino que también busca romper con una mirada asistencialista arraigada en las políticas públicas y denunciar aquellas definiciones institucionales contrarias a lo consagrado en nuestras leyes, convenciones ratificadas, etc. Esta perspectiva promueve la inclusión, la igualdad de oportunidades, la participación activa y la no discriminación.

Metodológicamente, el abordaje desde una perspectiva decolonial implica desnaturalizar la “normalidad” que históricamente ha excluido a quienes no logran encajar dentro de los estándares físicos, culturales y cognitivos, y promover prácticas pedagógicas y sociales que sean más horizontales, interculturales y críticas. Si a esto le sumamos un abordaje con enfoque desde los derechos humanos, será posible visibilizar también los principios de accesibilidad y equidad real, especialmente cuando el tema abarca a aquellas poblaciones que han sido históricamente vulneradas como en este caso. Además, desde esta mirada se busca promover procesos participativos donde los sujetos no solamente accedan a determinados derechos, sino que puedan ser verdaderos protagonistas en las transformaciones de las condiciones que acentúan la exclusión.

En definitiva, esta tesis combina ambas perspectivas porque entiende que una logra nutrirse de la otra, permitiendo la relectura crítica de los derechos humanos y reconociendo que también han sido creados desde una visión occidental dominante. A su vez, este enlace permite el replanteo de una práctica transformadora que entienda el contexto, los saberes situados y las necesidades reales que existen al momento de pensar sobre el tema en cuestión.

Con esta elección teórico-metodológica no solo se analiza si el derecho realmente es garantizado, sino que también se intenta comprender quiénes los definen, para quienes, desde qué valores y qué consecuencias acarrea. Finalmente resulta importante destacar que este análisis asume un carácter exploratorio con un enfoque cualitativo, y desarrolla su crítica a partir de un análisis documental, acompañado de entrevistas semi-estructuradas a referentes institucionales sobre la temática.

Antecedentes

En este apartado se presentan los antecedentes sobre el tema, ya que para comenzar a indagar primero fue necesario conocer si ya existían investigaciones previas. A continuación, se desarrollan brevemente los antecedentes más actuales sobre el tema seleccionado para esta tesis, especialmente aquellos estudios provenientes de las carreras dictadas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR, y principalmente de la carrera de Trabajo Social.

Entre los antecedentes académicos sobre la temática es importante mencionar el documento elaborado por Luaces (2016), bajo el título *Inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros*. Su proyecto de investigación tiene como objetivo analizar las experiencias y perspectivas de los maestros sobre la inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas regulares de clase media en Montevideo. Para su elaboración realiza una revisión bibliográfica sobre la educación inclusiva en el mundo y en Uruguay, destacando a nuestro país como pionero en estrategias orientadas a personas con discapacidad. Su metodología es de enfoque cualitativo y busca explorar las representaciones de los maestros mediante entrevistas semi-estructuradas a veinte docentes de escuelas públicas en zonas específicas de Montevideo.

El texto de Palma (2016) también ha sido relevante para esta tesis por su monografía final de grado para la licenciatura en Trabajo Social titulada: *La distancia entre el “paradigma de inclusión educativa” y las modalidades de inclusión de los niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista que se desarrollan en Canelones en la segunda década del siglo XXI*. La misma se centra en la inclusión educativa de niños con TEA en escuelas públicas de Uruguay, cuyo objetivo es el de identificar la brecha entre el paradigma de inclusión educativa y la realidad que enfrentan estos niños. La metodología que utiliza es de carácter exploratorio con un enfoque cualitativo y utiliza entrevistas semiestructuradas combinadas con análisis documental.

Otro antecedente relevante para este documento es el texto de Rimbau y Herrera (2017), quienes utilizaron una muestra no representativa para analizar los datos obtenidos y comparar sus resultados con otros estudios realizados en otras regiones. La investigación se titula *Aproximación a la actualidad de la inclusión de niños con TEA en Uruguay*, y en ella ambas autoras concluyen que la integración escolar de estos niños requiere un esfuerzo

significativo para que sea de forma efectiva y de calidad. Afirman que en la actualidad no existen medidas específicas, recursos adecuados, o docentes con formación sobre el tema, y que esto puede provocar que el proceso de integración sea más perjudicial que beneficioso para los niños y sus familias.

Los aportes de De León (2022) también resultaron relevantes para las primeras lecturas sobre el tema. Su documento *Inclusión educativa de niños/as con Trastorno de Espectro Autista en aulas comunes de escuelas públicas*, investiga las dificultades que enfrentan las familias y maestros al momento de incluir a alumnos con TEA a las aulas comunes. Analiza el paradigma de Educación Inclusiva, el cual se encuentra respaldado por nuevas normativas que promueven el acceso a la educación respetando la diversidad. Realiza una revisión histórica sobre la escuela y profundiza en el concepto de discapacidad, presentando un marco normativo que garantiza el derecho a la educación y se analizan datos en función de esta normativa.

Otra tesis importante es la de Perello (2023), cuya monografía final de grado se titula *Discapacidad, autismo y tensiones en la inclusión educativa: Análisis del caso de una escuela pública de Montevideo, Uruguay*. La autora realiza entrevistas con seis profesionales para conocer si se encuentran capacitados en temas de discapacidad y esto revela una notable falta de formación profesional en esta área. Afirma que los docentes enfrentan retos como la ausencia de herramientas y estrategias adecuadas para lograr la inclusión efectiva de estos alumnos y alumnas, y además la gran cantidad de alumnos por aula impide una atención personalizada a cada situación.

Perello (2023) termina su investigación concluyendo que la inclusión educativa en Uruguay sigue siendo un desafío, y es fundamental elaborar nuevas estrategias que aseguren equidad y oportunidades para todos los estudiantes en las instituciones educativas.

La Tesis de Maestría de Lacuesta (2023) también contiene aportes interesantes. Titulada *La Escuela Especial como Centro de Recursos para la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. Durazno 2021*, tiene por objetivo analizar cómo la Escuela Especial actúa como Centro de Recursos para la inclusión educativa de alumnos con TEA. Para ellos analiza las leyes educativas de Uruguay, que promueven la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes. Su estudio pretende visibilizar el funcionamiento del Centro de Recursos en el proceso de inclusión, tomando en cuenta las características particulares de los estudiantes con TEA.

Es importante destacar que tanto este documento como todos los mencionados en este apartado emplean un enfoque cualitativo exploratorio que consiste en el análisis de distintas fuentes documentales, y en la realización de entrevistas semi-estructuradas, ya sea con profesionales de las escuelas comunes y centros de recursos, familiares o incluso con los alumnos/as con CEA que asisten regularmente a las escuelas.

Los aportes de Aguiar (2023) también resultaron relevantes como antecedente del tema. La autora realiza su ensayo sobre *Inclusión Educativa y TEA en escuelas comunes de Uruguay* con el objetivo de abordar la importancia de la Educación Inclusiva para niños y niñas con TEA en escuelas comunes. Para ello analiza en profundidad los instrumentos jurídicos que existen a nivel nacional e internacional relacionados con la educación y la discapacidad, centrándose en el TEA. Por otro lado, realiza un breve recorrido histórico sobre el surgimiento, la conceptualización y la clasificación del trastorno, así como las principales teorías psicológicas que buscan explicar sus características. La autora destaca que Uruguay ha realizado grandes avances respecto a la inclusión de este alumnado a las escuelas comunes, pero también señala la necesidad de seguir visibilizando este tema para lograr comprender mejor las carencias existentes y promover nuevas perspectivas para su abordaje.

A su vez, se tomó como referencia el documento elaborado por Castaings, M. y Córdoba, J. (2025), titulado *Adecuaciones curriculares y diseño universal de aprendizaje en educación primaria*. Las autoras exponen sobre una de las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Estadística (INEEd) en conjunto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y este documento se encarga de analizar los resultados en profundidad. Se basan en el análisis de entrevistas a docentes, observaciones de aula y de planificaciones para indagar cómo se aplican los enfoques de educación inclusiva en la práctica cotidiana.

Aunque el estudio no se encuentra específicamente dirigido a la investigación en el nivel de educación secundaria, los resultados permiten conocer que los/as docentes entrevistados no se sienten preparados para la aplicación del DUA. Algunos/as afirman que no saben exactamente de qué se trata, otros/as dicen tener noción del concepto pero no saben cómo aplicarlo correctamente.

Finalmente, Dibot et al. (2025) elaboraron otra evaluación titulada *Trayectorias educativas de alumnos con discapacidad en Uruguay*, donde se realizó un seguimiento longitudinal de alumnos en situación de discapacidad que se encontraban cursando tercero y

sexto de primaria en 2020. El resultado reveló que, si bien la desvinculación es mayor en el tránsito entre educación media básica y media superior que entre primaria y media, el índice de abandono es bastante mayor en la población que se encuentra en situación de discapacidad o con diversidad funcional.

Analizando el conjunto de los datos obtenidos de ambas evaluaciones es posible comprender que la falta de implementación de adecuaciones en el aula provoca una mayor cantidad de abandonos, especialmente en aquellos casos en que el/la estudiante se encuentra dentro de la población mencionada anteriormente.

Llegados a este punto considero necesario resaltar que, como se ha visto en los textos anteriormente mencionados, no existen muchos documentos académicos centrados en analizar la inclusión educativa en Educación Secundaria, ya que se encuentran mayormente enfocadas en las políticas públicas implementadas en primaria. Esta tesis de grado propone realizar un cambio de foco y conocer en qué situación se encuentra la inclusión educativa cuando los/as niños/as que asistían a la escuela deben continuar su formación educativa dentro de un aula común en un liceo o en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Claro está que para esta tesis el foco se encuentra puesto en las PsD, pero principalmente en aquellas que suelen ser catalogadas como invisibles (como el CEA) y que por lo tanto son más difíciles de captar por los profesores. Otro punto relevante que diferencia a esta tesis de las demás, es la implementación del término CEA en lugar de TEA. Esto será justificado más adelante para que sea posible entender que las formas de nombrar cobran gran relevancia cuando hablamos de inclusión.

Metodología

El presente trabajo monográfico consiste en un análisis sobre las políticas públicas vinculadas a la inclusión educativa de las PsD, especialmente en los casos de estudiantes con CEA que se encuentran cursando la educación media. Por ello, la estrategia metodológica consistió en revisión y análisis bibliográfico y documental institucional referido a la temática.

El abordaje metodológico se enmarca en una estrategia cualitativa sustentada en el análisis de contenido y la revisión bibliográfica como técnica de recolección principal. Según Batthyány y Cabrera (2011, p. 23), “la revisión bibliográfica general implica una búsqueda de

información que permita ubicar tanto en términos teóricos como de contexto socio-histórico a las preguntas y temáticas sobre las que se quiere investigar”.

Con base a lo propuesto por las autoras, la revisión no debe entenderse como una simple acumulación de fuentes, sino como un proceso crítico y selectivo, orientado a identificar los enfoques, debates, categorías conceptuales y antecedentes empíricos más relevantes para el problema de investigación. Esta metodología permite construir una reflexión crítica, fundamentada en distintos aportes teóricos y normativos, desde una perspectiva decolonial y de derechos humanos.

A su vez, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas con actores claves para complementar la información obtenida del análisis bibliográfico. Este tipo de entrevista fue seleccionada porque permite que el investigador disponga de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero le concede la libertad de decidir sobre el orden de presentación de los distintos temas, y es más flexible en cuanto al modo de formular cada pregunta (Corbetta, citado en Batthyány y Cabrera, 2011).

Cabe destacar que las personas entrevistadas fueron seleccionadas por su rol clave en el diseño, implementación y evaluación de políticas de inclusión educativa en Uruguay. Se priorizó a profesionales con experiencia en educación media y en organismos vinculados a la discapacidad (ANEP, CODICEN, asociaciones civiles).

En cuanto al tipo de estudio, en este caso se optó por un diseño de tipo exploratorio, ya que como explican Batthyány y Cabrera (2011), estos permiten abordar problemáticas poco investigadas, formulando preguntas relevantes y delineando aspectos claves de análisis. En este caso nos encontramos ante un tema que ha sido investigado mayormente a nivel de educación primaria, pero existen muy pocos estudios sobre la temática a nivel de educación secundaria, y son aún más escasos si hablamos de la educación terciaria o universitaria.

Finalmente, se recurrió a un análisis documental como técnica de investigación, a partir de fuentes secundarias seleccionadas según su relevancia, actualidad y rigurosidad. Dentro de estos documentos se incluyen distintas tesis, artículos académicos, libros especializados, leyes nacionales e internacionales, protocolos y guías de actuación del sistema educativo uruguayo. Con el fin de contextualizar históricamente la temática, fue necesario recuperar ciertos documentos del siglo XX; sin embargo, la delimitación temporal

de las fuentes se centró principalmente en los últimos diez años (2015-2025), período en el que se registraron reformas normativas de especial relevancia.

Objetivo general y objetivos específicos

Objetivo general:

- Analizar las políticas públicas vinculadas a la inclusión educativa de las Personas en Situación de Discapacidad, especialmente para las personas en Condición de Espectro Autista que se encuentran cursando la educación media en Uruguay en el período actual.

Objetivos específicos:

- Relevar y describir las políticas públicas respecto a la inclusión educativa de las PsD, con énfasis en las personas con CEA a nivel de la educación media en Uruguay.
- Identificar los principales obstáculos y desafíos que se presentan durante la implementación de dichas políticas.
- Analizar el rol de los actores institucionales y profesionales en la construcción de procesos inclusivos.
- Examinar la formación docente y las estrategias curriculares en relación con la inclusión.

Para dar respuesta a estos objetivos se plantearon algunas preguntas orientadoras. Estas cumplen un papel fundamental en la elaboración de este trabajo, ya que permiten precisar el foco de la investigación y dar coherencia al desarrollo de los contenidos. A partir de ellas se establecen los ejes centrales de análisis, los cuales facilitan la organización del material y la construcción de un marco de reflexión adecuado. Dichas preguntas son:

¿De qué manera se garantiza la accesibilidad y la equidad en la educación media, y cómo se expresan estas nociones en las políticas y prácticas institucionales?, ¿Qué estrategias y adaptaciones curriculares se desarrollan para promover la inclusión de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en el aula común, y cuáles son sus alcances y limitaciones?, ¿Cómo se incorpora la perspectiva de la interseccionalidad en la evaluación y actualización de las políticas educativas vinculadas a la discapacidad?, ¿Qué lugar ocupa la formación docente en relación con la temática de la inclusión y de qué forma influye en el

desarrollo de prácticas inclusivas?, ¿Qué actores institucionales y profesionales (equipos multidisciplinares, trabajadores sociales, docentes, autoridades) intervienen en la construcción de procesos inclusivos y cómo se articula su rol en la educación media?, ¿Qué planes o proyecciones a mediano y largo plazo se plantean desde el Consejo de Educación Secundaria (CES) para fortalecer la inclusión educativa?

Claves para comenzar a pensar

Discapacidad y normalidad: tensiones en el discurso hegemónico

Para este apartado resulta pertinente recurrir a documentos académicos recientes que se han encargado de profundizar sobre el tema de la discapacidad y la educación en nuestro país. Uno de ellos es el texto de Angulo et al. (2015), quienes recuperan investigaciones recientes realizadas por el Grupo de Estudios sobre Discapacidad, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelAR (GEDIS). Esto permite conceptualizar la discapacidad desde una perspectiva decolonial, analizándola dentro del contexto educativo y observando de forma crítica el modelo de educación inclusiva que existe en nuestro país actualmente.

Primeramente, para las autoras contemplar a la discapacidad como una categoría analítica permite obtener una perspectiva del modelo social, además de lograr trascender las miradas clásicas provenientes del modelo médico. Entienden a la discapacidad como una construcción social que se encuentra basada en términos de desigualdad, que permite observar las líneas que se encuentran trazadas entre lo considerado normal y lo anormal, y que responden únicamente a posturas etnocéntricas. En el texto de Angulo et al. (2015), las autoras sostienen que reconocer el carácter social de la discapacidad permite superar las perspectivas hegemónicas que continúan siendo producidas y reproducidas en la sociedad. Por otra parte, el modelo médico expuesto por las autoras se encuentra caracterizado por posturas orientadas a la rehabilitación y normalización basada en cuerpos deficitarios que necesitan ser reparados.

Para Angulo et al. (2015) se entiende que el modelo social reconoce a los sujetos como sujetos de derecho, los cuales poseen la capacidad de ampliarlos; mientras que el modelo médico simplemente los percibe a los sujetos como objetos de asistencia y los

interpreta como cuerpos que deben ser reparados, lo cual los ubica en una situación de desigualdad natural.

Las formas de nombrar toman gran importancia al momento de analizar la discapacidad, ya que hablar de sujetos discapacitados implica poner la responsabilidad sobre este y desresponsabilizar al resto de la sociedad de los procesos de desigualdad. Angulo et al., (2015) afirman que, para romper con estos discursos de desigualdad y etiquetamiento, es necesario hacer distinciones entre los términos que se emplean para el abordaje del tema, principalmente separando el concepto de discapacidad del de deficiencia. Según las autoras, ambos suelen confundirse habitualmente ya que son construcciones sociales que suelen señalar las diferencias entre sujetos y se remiten a la alteridad entre normal-anormal.

Esta construcción de la discapacidad y de la deficiencia (como déficit) está mediada por la ideología de la normalidad, que demarca quiénes pertenecen al nosotros y quiénes son parte del otros, en cuanto sujetos diferenciados por alguna ausencia (de voz, de vista, de oído, de movilidad, de pensamiento, de expresión...). Así, la deficiencia expresa una particularidad de un sujeto, en este sentido construido como una ausencia de algo en un cuerpo singular. Por su parte, la discapacidad refiere a un proceso que se construye desde la sociedad sobre sujetos singulares, los cuales quedan etiquetados, clasificados y, las más de las veces, excluidos de los espacios cotidianos de toma de decisiones, de escucha de sus voces, de reconocimiento de sus individualidades (Angulo et al., 2015, p. 16).

Tanto la normalidad como la anormalidad son construcciones sociales y por lo tanto pueden verse modificadas con el tiempo, y ser afectadas tanto positiva como negativamente. Por ejemplo, en la actualidad conductas provenientes de condiciones como el CEA eran mal vistas porque no eran comprendidas de la misma forma que hoy. Es por lo anteriormente mencionado, que a lo largo de este documento se hablará de PsD y no de personas discapacitadas. Esta forma de nombrar ha sido seleccionada porque permite ubicar el problema en la sociedad y no asociarlo a algo que es propiamente del sujeto. Desde esta

perspectiva se entiende que es la sociedad la que ubica al sujeto en un lugar determinado que se encuentra mediado por una clasificación y calificación establecida por la ideología de la normalidad.

Esta última se refiere a un conjunto de creencias sociales que establecen lo que es “normal” como algo ideal y deseable. Dentro de esta perspectiva, una persona en situación de discapacidad, sea cual sea, es vista como una desviación de lo “normal”, y para entrar dentro de este estándar debe corregirse o curarse. Esto no solo establece un ideal físico, cognitivo y conductual, sino que también influye en las políticas públicas, la educación y el diseño social.

Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Condición del Espectro Autista (CEA)

Según Wasiliew y Montero (2022), el autismo también tiene distintas formas de ser comprendido. Desde una perspectiva médica, la etiqueta que se le otorga a este diagnóstico es el de Trastorno del Espectro Autista (TEA), y es entendida como una condición del neurodesarrollo que se encuentra caracterizada por dificultades o deficiencias en la interacción social o en la comunicación, además de manifestar comportamientos repetitivos e intereses restringidos. Para ambos, el modelo médico posee una forma de nombrar al autismo que lo llena de connotaciones negativas, debido a que por lo general se lo asocia a una idea de “deficiencia” o “restricción”.

Por otra parte, Wasiliew y Montero (2022) afirman que el autismo también puede ser observado desde una perspectiva social, entendiéndolo como una forma particular de cada persona debido a que presenta un neurodesarrollo diferente de la mayoría. Desde este punto de vista aseguran que la importancia no está puesta en las deficiencias individuales sino en las limitaciones sociales. Desde esta perspectiva, la forma de nombrar correcta sería Condición del Espectro Autista (CEA) y no TEA como se ha mencionado anteriormente.

Contar con una perspectiva social sobre el autismo es fundamental para el abordaje del tema, ya que según Wasiliew y Montero (2022) esto reafirma la idea de que el problema no consiste en que la persona autista deba superar su condición, sino que se debe trabajar en reconocer y eliminar las barreras presentes en la sociedad que impiden el desarrollo de las vidas de estas personas en forma plena.

De la integración a la Inclusión

Según Parra (2010), el acceso a la educación resulta demasiado complejo para muchas personas, especialmente para aquellas que se encuentran en situación de discapacidad y no logran ejercer plenamente el derecho a la educación. Para el autor, hablar de integración educativa refiere a la incorporación de PsD o vulnerabilidad a un sistema educativo que ya se encuentra establecido, y que propone actividades diferenciales para esta población, lo cual no hace más que acentuar la desigualdad y la exclusión.

Por otra parte, Melo (2019) indica que el concepto de integración ha sido reemplazado por el de inclusión en la actualidad. Este concepto plantea que existe una necesidad de adaptación por parte del sistema educativo atendiendo a las características particulares de cada alumno/a para garantizar una educación equitativa, plena e inclusiva.

Para Angulo et al. (2015), la integración es el movimiento que realiza una persona para adaptarse a una estructura y que posteriormente la estructura se adapte a ella. En el caso de la inclusión es la estructura la que debe preverse y organizarse para poder ser receptiva a las PsD. Podemos decir entonces que la inclusión es una perspectiva que busca la transformación de la sociedad, mientras que la integración pone la responsabilidad de adaptación en los sujetos. En base a esto es posible ubicar al concepto de inclusión dentro del modelo social y al de integración dentro del modelo médico.

A su vez, las autoras afirman que la inclusión incorpora la noción de desigualdad que debe ser superada para que determinados sujetos no se vean excluidos dentro de los espacios cotidianos por ubicarse en una alteridad. En cambio, la integración se encuentra estrechamente vinculada a la idea de rehabilitación, de movimientos singularizados de sujetos concretos que deben cambiar y moldearse para no quedar por fuera de lo establecido por el modelo médico. La idea de inclusión reconoce la existencia de la diversidad humana, la respeta y hace lo posible para disipar las desigualdades presentes en la estructura, mientras que la integración mira al sujeto desde la ideología de la normalidad y requiere que sea el sujeto el que haga las transformaciones necesarias para adaptarse a la sociedad.

Finalmente, es importante destacar que aunque esta tesis se apoya especialmente en la noción de inclusión bajo las definiciones anteriormente mencionadas, existen otros/as autores/as que defienden lo contrario.

Zardel (2014), por ejemplo, sostiene que la inclusión lejos de ser una superación de la integración, puede llegar a reproducir nuevas formas de exclusión simbólica si no se problematizan correctamente sus fundamentos. Para esta autora la noción de inclusión, al pretender borrar las diferencias con el fin de alcanzar la igualdad, puede llegar a invisibilizar las particularidades culturales, sociales o identitarias de los sujetos. En este sentido, Zardel (2014) sugiere que la integración, cuando es entendida no como asimilación, sino como reconocimiento del otro en su diferencia, puede generar un lazo social más genuino que ciertas formas de inclusión que operan desde una lógica más normativa y homogeneizante.

Educación inclusiva y discapacidad: fundamentos normativos actuales

El primer hito orientado a problematizar y solventar las desigualdades se dio en 1948, cuando la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclama la Declaración de los Derechos Humanos. La misma establece que todo sujeto nace libre e igual en dignidad y derechos, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, posición económica, origen nacional o social, o cualquier otra condición.

Posteriormente, en 1959, la ONU realiza la Declaración de los Derechos del Niño, lo cual determina los principios fundamentales de los derechos de la infancia. Esta considera que el niño, por su inmadurez física y mental, necesita de protección y cuidados especiales que deben estar establecidos legalmente, tanto antes como después de su nacimiento.

En el año 1971, comienzan a aparecer los primeros avances orientados al reconocimiento de los derechos de las PsD, cuando la ONU proclama la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Este documento es creado, según está escrito, por la presente necesidad de ayudar a los denominados retrasados mentales a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad y fomentar su incorporación a la vida social “normal”. En 1975 esta es extendida a todas las PsD debido a la Declaración de los Derechos de los Impedidos.

Según Míguez et al. (2017), esta Declaración resultó ser la base para la realización del informe “Necesidades Educativas Especiales” (o Warnock), publicado en el año 1978. Las

autoras lo consideran un hito en el modelo educativo de las PsD, ya que logra contemplar las debilidades o fallas ubicadas dentro de la educación especial. Por otra parte, afirman que este fue el primer paso para colocar en la agenda internacional la noción de Necesidades Educativas Especiales (NEE), considerando que la educación es un derecho al que deben poder acceder todos por igual. Es a partir del informe mencionado anteriormente, que se empieza a pensar en la educación y la discapacidad desde la perspectiva de integración.

Años más tarde, en 1982, es aprobado el Programa de Acción Mundial para los Impedidos por la ONU, cuyo objetivo es:

promover medidas eficaces para la prevención de la incapacidad, la rehabilitación y la realización de los objetivos de "participación plena" de los impedidos en la vida social y el desarrollo y de "igualdad". Esto significa oportunidades iguales a las de toda la población, y una participación equitativa en el mejoramiento de las condiciones de vida resultante del desarrollo social y económico. Estos conceptos deben aplicarse con el mismo alcance y con la misma urgencia en todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1982)

Para Míguez et al. (2017) este programa fue el primero en estar orientado al colectivo de PsD, y fue el puntapié inicial para la creación, diseño e implementación de otros planes, programas y políticas públicas que llegaron posteriormente.

Otro acontecimiento importante ocurrió en 1990, cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) impulsa la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos, donde se determina que la educación se encuentra dentro de los derechos humanos fundamentales. Al mismo tiempo, se impulsa el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, con el fin de que sea utilizado como guía para el diseño e implementación de nuevos planes, programas y políticas educativas.

Pocos años más tarde, en 1993, la ONU aprueba las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad. Cabe destacar que dentro del propio documento se menciona que estas normas no son de cumplimiento obligatorio, pero determina que pueden llegar a convertirse en normas internacionales consuetudinarias si estas son aplicadas por un gran número de Estados bajo la intención de respetar una norma de derecho internacional. El objetivo de estas normas es asegurar que las PsD, tanto niños/as como adultos, mujeres y hombres, tengan los mismos derechos y deberes que el resto de la sociedad. Además, afirma que es responsabilidad de los Estados implementar medidas adecuadas para eliminar estas barreras y lograr alcanzar la igualdad de oportunidades.

En 1994, se realiza la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobados por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Su objetivo principal fue el de promover una educación integradora para todo niño, independientemente de sus características o condiciones. Además, se reafirma el derecho fundamental de acceder a una educación digna y de calidad en un entorno regular, buscando acabar con la exclusión o la segregación en instituciones especiales.

Para el año 2000, se lleva a cabo el Foro Mundial sobre la Educación realizado dentro del Marco de Acción de Dakar, denominado “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. Dentro de dicho documento aparece por primera vez la noción de Educación Inclusiva, lo cual abre paso a la transformación de la integración a la inclusión. Se establece entonces que los países participantes se comprometen a: formular políticas educativas nuevas orientadas a la inclusión, diseñar modalidades educativas diversificadas, implementar currículos escolares más flexibles y crear nuevos espacios de tolerancia y participación, donde la diversidad sea entendida como potencialidad para el desarrollo de la sociedad en conjunto con el individuo.

En 2006, las Naciones Unidas proclama la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) junto a su Protocolo Facultativo, donde finalmente la noción de inclusión es consolidada a nivel internacional, y solicita que todos los Estados reconozcan y garanticen el derecho a la educación.

Cabe destacar que en la actualidad se encuentra muy presente el debate respecto a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el cual es un plan de acción global adoptado por los 192 Estados que componen la ONU. En dicha agenda vuelve a estar presente el tema de la inclusión en un apartado que trata sobre la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Uno

de los objetivos propuestos propone construir y adecuar las instalaciones educativas según las necesidades de los niños y las PsD y las diferencias de género, ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces.

El avance de la inclusión en Uruguay

El camino recorrido para lograr una aproximación a la educación inclusiva en Uruguay comienza a principios del siglo XX, específicamente el 25 de julio de 1910, donde se crea la primera Escuela Especial del país. Esta fue destinada a albergar a la infancia sordomuda y acompañarla en su proceso de aprehensión del conocimiento. Este hecho ocurre en base a la primera Reforma Educativa (también conocida como Reforma Vareliana), propuesta en 1876 por el pedagogo, periodista, político y escritor José Pedro Varela. Dicha reforma establece que la educación debe ser laica, gratuita y obligatoria, por lo cual todos debían asistir a clases sin importar su singularidad.

En 1913 se fundó la segunda escuela especial bajo el nombre Escuela al Aire Libre. Dicha institución tenía por objetivo “robustecer a los niños débiles y propensos a la tuberculosis jerarquizando la actividad física o ‘gimnasia respiratoria’” (Espiga, 2015, p. 143).

Según Chango (2001), en 1927 se crean las Clases Diferenciales orientadas a albergar a los denominados “débiles mentales y retrasados pedagógicos”. Posteriormente se fundó la Escuela Auxiliar y la escuela para “lisiados, mutilados y raquíticos”, y en el año 1932 abre sus puertas el Laboratorio Psicopedagógico Sebastian Morey y Otero, donde se determinaba si los niños/as poseían dificultades permanentes, temporales y la causa de las mismas.

La autora afirma que en los años '50 se producen cambios importantes en el ámbito de la Educación Especial de la mano de la maestra Eloisa García Etchegoyen de Lorenzo, quien logra incorporar una mirada distinta sobre la Escuela Auxiliar (en ese entonces denominada Recuperación Psíquica N°1), donde se incentiva la participación de las familias, alumnos/as y técnicos de la escuela.

Según Míguez et al. (2017), a medida que se crearon las escuelas especiales, fundamentalmente aquellas destinadas a las personas con “deficiencia intelectual”, se fueron ideando programas basados en los niveles de inteligencia establecidos por la escala de Stanford-Binet. El mismo consiste en un Sistema de Clasificación basado en el Cociente

Intelectual (CI), y cada persona es agrupada y etiquetada en base a la puntuación obtenida en las pruebas realizadas. Las autoras describen que para los educadores de los años '60 y '70 obtener un CI de entre 50 y 80 determinaba que la persona tenía retraso mental educable (RME), sin embargo, si este oscilaba entre 25 y 50 se encontraba en una situación de retraso mental entrenable (RMT).

En 2008 comienza la vigencia de un nuevo programa a partir de la Ley de Educación N°18.437, producto de muchos debates y reformulaciones, como una propuesta dentro del marco de “Educación para Todos”. Miguez y Esperben (2014) aseguran que este es uno de los avances más importantes entorno a la educación inclusiva, especialmente por lo establecido en los siguientes artículos:

Artículo 11:

(De la diversidad e inclusión educativa). El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Artículo 35:

(De las modalidades de la educación formal). La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades,

promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.

Artículo 43: “(Concepto). El centro educativo de cualquier nivel, o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración social y de convivencia social y cívica y de respeto y promoción de los Derechos Humanos" (Uruguay, Ley de Educación N°18.437, 2008, art. 43).

En 2010, es creada la Ley N° 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad. La misma tiene como objetivo velar y garantizar los derechos de las PsD, entre ellos, el del acceso libre a la educación formal. Hasta ahora se han mencionado los avances en cuanto al acceso a la educación primaria, pero aquí encontramos artículos donde se garantiza el acceso de PsD a la educación formal, ya sea media o superior:

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional (Uruguay, Ley N.º 18.651, 2010, art. 40).

Artículo 43: “Se facilitará a toda persona con discapacidad que haya aprobado la fase de instrucción obligatoria, la posibilidad de continuar sus estudios" (Uruguay, Ley N.º 18.651, 2010, art. 43).

Artículo 46: “Los centros de recreación, educativos, deportivos, sociales o culturales no podrán discriminar y deberán facilitar el acceso y el uso de las instalaciones y de los servicios a las personas amparadas por la presente ley” (Uruguay, Ley N.º 18.651, 2010, art. 46).

Una vez más encontramos que la ley confunde nuevamente las nociones de integración e inclusión, pero aun así se destaca como un hito sumamente importante. Miguez y Esperben (2014) señalan que, según lo establecido, no existen impedimentos normativos que prohíban que un alumno/a que ha cursado la educación primaria en una escuela especial pueda ingresar a la educación media formal. Sin embargo, afirman que existen algunas dificultades a las que deberá enfrentarse en caso de que desee cursar en un sistema de educación formal que no realiza distinción entre “lo especial” y “lo común”.

A lo largo de los años también se han ido creando varias alternativas a la educación formal, como programas educativos que surgen en convenio con espacios públicos y la sociedad civil organizada. Estos incorporan a adolescentes en situación de discapacidad en lo que denominan una especie de inclusión educativa por la “vía de los hechos”. Algunos de los programas que ilustran este proceso son el Programa Aulas Comunitarias (PAC), creado en 2011 y vigente hasta la actualidad; el Programa Tránsito Educativo (PTE), implementado por la ANEP en 2012 y aún en funcionamiento; el Programa Uruguay Estudia (PUE), instaurado en 2008 y también vigente; y el Dispositivo Mandela, creado en 2014 y ampliado a la educación media en 2019, que continúa activo.

El Programa Aulas Comunitarias (PAC) consiste en:

El programa está orientado a adolescentes de 12 a 17 años con problemas de desvinculación con la Educación Media Básica. Se busca la inclusión educativa de dichos adolescentes, constituyendo un dispositivo puente para garantizar el derecho a la educación. El PAC se implementa en un espacio denominado Aula Comunitaria, gestionado directamente por OSCs especializadas en el trabajo con adolescentes, donde se articula la labor de profesores de Educación Secundaria y de equipos técnicos de dichas

organizaciones contratadas, a los efectos de ofrecer a estos jóvenes un servicio educativo acorde a sus necesidades y características. Así pues el Aula Comunitaria se convierte en un espacio no convencional que apuesta a la innovación educativa habilitando procesos de enseñanza y aprendizaje que integren los saberes tanto de estudiantes, docentes y equipos técnicos de las OSCs (Ministerio de Desarrollo Social [MIDES], 2021)

El Programa Tránsito Educativo (PTE) tiene por objetivo abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su pasaje de la Educación Primaria a la Educación Media Básica, especialmente en aquellas situaciones donde las condiciones de vulnerabilidad social agudizan los riesgos de abandono. (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2012)

El objetivo del Programa Uruguay Estudia (PUE) es brindar orientación y apoyo pedagógico a través de tutorías para jóvenes y adultos que dejaron de asistir a la educación formal, con el objetivo de que logren culminar los ciclos educativos faltantes. (Dirección General de Educación Secundaria [DGES], s.f.-b)

Finalmente, El Dispositivo Mandela es un:

Programa creado en 2014 para promover una Red de escuelas y jardines de educación común y especial, que incorporasen el paradigma de la educación inclusiva con relación a los niños y las niñas en situación de discapacidad, compartiendo experiencias y sistematizando prácticas y lecciones aprendidas, de forma de que también sirvieran de inspiración para el resto de los centros de educación inicial y primaria públicos del país. (DGES, s.f.-a)

En la actualidad el Dispositivo Mandela se ha expandido a la educación media mediante la iniciativa de “hacia los liceos Mandela”. Esta ha sido impulsada por el Departamento Integral del Estudiante (DIE) en conjunto con el Centro de Recursos (CeR) y

el Centro de Desarrollo Accesible (CERESO), el Espacio de Educación y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las inspecciones de Asignaturas y de Instituciones y Liceos, y Planeamiento Educativo de la DGES. Existen ocho liceos que forman parte de este acompañamiento, estos son: Liceo N°1 de Artigas, Liceo N°6 de Rivera, Liceo de Fraile Muerto, Liceo de Cebollatí, Liceo de Shangrilá, Liceo de Fray Marcos, Liceo N°3 de Minas y Liceo N°74 de Montevideo.

Este dispositivo pone el foco en el acompañamiento al estudiantado en situación de discapacidad, buscando ampliar la formación y el desarrollo profesional de profesores, a través del fortalecimiento de los aspectos conceptuales desde el paradigma de la educación inclusiva, tomando en cuenta el marco jurídico. Esto implica repensar las estrategias metodológicas empleadas en el aula, para potenciarlas y promover un centro más inclusivo.

Uno de los avances más recientes en torno a la educación inclusiva es el decreto N.º350/022, promulgado el 27 de octubre de 2022, donde se aprobó el “Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad”. Este decreto aparece como sustituto de uno anterior, el Decreto N.º72/017 de 2017, ya que actualiza y amplía las estrategias que ya habían sido propuestas con anterioridad.

El nuevo protocolo establece directrices claras y obligatorias que tienen como fin asegurar que todas las PsD puedan acceder a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todo el país. Los principales objetivos son: garantizar el derecho a la educación inclusiva, asegurar la accesibilidad, implementar estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), realizar las adaptaciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades, capacitar al personal educativo en temas de inclusión y accesibilidad, facilitar la articulación interinstitucional para fortalecer la inclusión educativa.

De este mismo decreto se desprende también la Circular N° 3760, que fue emitida el 17 de febrero de 2025 por la DGES del Consejo Directivo Central (CODICEN), y tiene como objetivo fortalecer la educación inclusiva en los centros educativos de la DGES. Dicha circular deroga a las Circulares N° 2259/1996 y N° 3225/2014, así como el Artículo 7 inciso III de la Circular N° 3384/2014, actualizando y consolidando las normativas orientadas a fomentar la inclusión educativa.

Esta nueva circular establece un marco normativo que refleja los avances en torno a la comprensión de la discapacidad y la inclusión educativa desde un enfoque más contemporáneo. Promueve una visión que reconoce a la discapacidad como resultado de barreras sociales, y no como algo únicamente dependiente de las condiciones individuales, resaltando de este modo la importancia de adaptar el entorno educativo para el acceso de todos/as los/as estudiantes. También establece un nuevo protocolo de actuación, proporcionando directrices específicas para que pueda aplicarse efectivamente en todo el territorio nacional. Finalmente, refuerza el compromiso de la DGES con la educación inclusiva, promoviendo prácticas que logren asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de todos/as en igualdad de condiciones.

Finalmente, se aprueba el documento titulado “Marco de referencia en educación inclusiva, fundamentos, normativa y Protocolo para su instrumentación en los Centros Educativos de la DGES”. Al igual que los demás documentos anteriormente mencionados, este también busca garantizar el derecho a la educación inclusiva de las PsD, promoviendo la equidad y la participación plena en todas las áreas del sistema educativo.

Desde el marco normativo a la práctica cotidiana: tensiones y oportunidades

Para tratar de dar respuesta a algunas de las preguntas plasmadas en el capítulo sobre la metodología, se llevaron a cabo algunas entrevistas semi-estructuradas con actores claves, es decir, con profesionales que se desarrollan dentro del área de educación inclusiva y discapacidad. Las entrevistadas fueron E.B. (psicopedagoga, tesorera de la Asociación Down del Uruguay, participante activa de la Subcomisión de Educación de la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad, y madre de dos adultos en situación de discapacidad), M.R. (docente de literatura, ex directora de liceo, actual Asistente Técnico del Departamento de Planes y Programas del CES), y S.P. (integrante de la dirección sectorial de integración educativa de CODICEN, coordinadora del área de educación inclusiva por la ANEP, y participante activa de la subcomisión de educación).

Nuestro país siempre se ha destacado por estar a la vanguardia en materia de políticas sociales y protección social, y en el caso de la educación inclusiva no ha sido distinto. Las

estrategias que se han desarrollado hasta la fecha han sido muy innovadoras y realmente denotan que el interés por fortalecer la educación inclusiva es cada vez más grande. Sin embargo, lo que está escrito no siempre logra traducirse a la práctica, especialmente en las situaciones donde nos encontramos con PsD y más aún cuando se trata de una discapacidad recientemente identificada.

Sobre esto último E.B. comenta, desde su experiencia como madre y técnica, que las personas con autismo o discapacidad intelectual suelen ser las que menos acceso tienen a la educación en lo práctico y agrega que: “las leyes nuestras son muy buenas leyes, pero debes de haber escuchado cientos de veces que no las ponemos en práctica” (E.B., comunicación personal, 26 de febrero de 2025).

Como dice la entrevistada, nuestras leyes están pensadas desde un paradigma que permite poner el foco en la sociedad y en su obligación de incluir a todos/as en el sistema educativo, dejando de poner la culpa en que es la persona en situación de discapacidad la que debe integrarse a lo ya establecido. Esto en la práctica se vuelve bastante complejo, y para muchas personas sería mucho más sencillo de solucionar si simplemente se crearan más centros educativos exclusivamente para atender las características de las PsD. Sin embargo, ya hemos visto anteriormente que esto no haría más que acentuar la exclusión de esta población, la discusión estaría entonces en cómo transformar los centros educativos en inclusivos. Las personas que pertenecen al colectivo quieren modificar la forma en que las escuelas especiales son utilizadas en nuestro país, sobre esto E.B. dice que:

En la Pampa se mantiene la escuela especial como contraturno, como un centro de recursos, que es lo que aspiraríamos todos a que existiera, pero que en el Uruguay no es así. Somos el único colectivo que va a escuela especial. Si tú hablas con ANEP te dicen que las escuelas especiales en realidad son centros de referencia. Nosotros en la carta que hicimos pedimos que no se matricularan más niños, no que se fueran los que están, porque los que están ya están, pero que no se matricularan más niños. Uno de los documentos que llevamos mostraba, y era un documento de ANEP, que había subido la matrícula de la educación especial. Entonces qué querés que te diga, no los

veo a los planes, porque si en vez de bajar la matrícula subimos la matrícula. La solución sigue siendo derivarlos a la escuela especial. Y si no dan montones de cursitos, que no les queda nada (E.B., comunicación personal, 26 de febrero de 2025).

Lo ideal sería que todas las personas, independientemente de su condición, pudieran acceder al aula común y que allí no solo se trabajara en la inclusión como algo grupal, sino que también existieran instancias individuales para comprender cada situación separadamente y realizar los ajustes correspondientes en base a las características de cada alumno/a, sin embargo, sabemos que esto es muy complejo y que solo sería posible si existieran más recursos volcados a la educación. Sobre esto S.P. comenta que, si bien existe un enfoque y un énfasis en pensar las situaciones de discapacidad, el enfoque desde CODICEN y ANEP es más amplio. Además, agrega que:

Es cierto que el colectivo de PsD es un colectivo aún con muchos derechos vulnerados, entre ellos a veces la educación, pero el enfoque es mucho más amplio. Y por eso también no desarrollamos o no impulsamos por lo menos desde esta dirección, desde esta área, estrategias específicas que atiendan ninguna situación en particular. Ni personas dentro del espectro autista ni ninguna otra situación particular. Trabajamos más en cómo los centros educativos abordan y dan respuesta a la diversidad del estudiantado que les llega, sin tener que especializarse en cada una de las situaciones, porque eso sería inevitable y lo que genera ese enfoque es como una situación de parálisis en los centros (S.P., comunicación personal, 28 de febrero de 2025).

Con base a lo relevado surge el interés de conocer cuál es la concepción sobre equidad y accesibilidad, ya que ambos conforman la base para que exista una inclusión real. M.R. comenta que no maneja el concepto de equidad, ya que entiende que es más adecuado

sustituirlo por el de justicia. Para la entrevistada, el concepto de justicia consiste en reconocer que, si bien todos/as somos iguales, no partimos de las mismas condiciones.

Por otra parte, define la accesibilidad en el sistema educativo como:

La identificación de las barreras y su eliminación, ahí construís accesibilidad en enseñanza, es en la presentación de una propuesta que haya identificado qué características tiene el estudiante para aprender, para aprender, esto es muy importante, insistimos mucho en este concepto, porque a mí no me interesa, no me va a interesar, si es rubio, morocho, alto, flaco o lo que sea, o como otras cuestiones de su ser, que por supuesto que son importantes en la vida porque conforman toda una integralidad, pero la mirada del docente es focalizarse en cómo aprende ese estudiante, aprender con el estudiante cómo aprende, y ahí es que identifica las barreras que tiene la propuesta, no el estudiante, y construye accesibilidad (M.R., comunicación personal, 6 de marzo de 2025).

Por otro lado, E.B. entiende ambos conceptos como un conjunto:

La palabra equidad a veces me va hacia otros canales, pero bueno, para que exista equidad tiene que haber accesibilidad. La accesibilidad a veces se entiende por la rampa, pero la rampa es lo que yo te decía hace un rato, es todo. Entonces a veces también nos vamos hacia la accesibilidad de las discapacidades sensoriales en la lengua de señas, el braille, los indicadores, y dejamos de lado la más difícil, es la accesibilidad cognitiva. Tampoco el lenguaje puede ser muy académico. Tiene que haber una anticipación de todo lo que vamos a hablar para que esta persona no llegue sin entender nada. Todo

eso es accesibilidad cognitiva y es la más difícil de implementar. Entonces es más fácil la rampa, con todo lo que implica también es más fácil tener un intérprete, a que del otro lado exista alguien dispuesto a escuchar, hablar de forma acorde, es muy muy difícil. Entonces por eso, para que haya equidad, tiene que haber accesibilidad, pero todas. En esa accesibilidad estamos hablando de los ajustes razonables que la convención dicta (E.B., comunicación personal, 26 de febrero de 2025).

Ambas entrevistadas resaltan la gran importancia que tiene el rol del docente para que el aula realmente se transforme en un espacio inclusivo, lo cual también depende de la preparación que tengan, los recursos que posean y su voluntad de realizar los ajustes necesarios para que esto ocurra.

A su vez, E.B. afirma que en la actualidad se sigue luchando desde la sociedad civil para que los/as docentes, sean maestros/as o profesores/as, tengan mayor formación sobre la inclusión. Para la entrevistada, existen muchas materias generales y específicas, pero ninguna de ellas se encuentra especialmente enfocada en tratar este tema, y si existen no son obligatorias.

Hay que darles formación, no podemos darles formación específica para cada una de las discapacidades, eso no lo podemos hacer. Entonces tenemos que hablar sí del DUA, si tú vas a presentar el formato en este, trata de presentarlo en distintas maneras. En el mundo de hoy, que todo está a un clic, es imposible que tú me digas, no me preparo, no tengo cómo prepararme, no, no es cierto, no es cierto (E.B., comunicación personal, 26 de febrero de 2025).

Sobre esto M.R. resalta que la formación se realiza generalmente en clave DUA, y agrega que:

Cursos en territorio de diseño universal para el aprendizaje, con todas las estrategias que tienen adentro: digitales, lectura fácil, formatos distintos de evaluación, concepciones distintas, arrancamos en realidad con el tema de las concepciones y de los paradigmas, recorreremos algunos autores que nos sirven como referencia, documentos de carácter internacional, o documentos de la propia ANEP. Después los centros de recursos también hacen su formación en braille, lengua de señas, ellos tienen una formación en rampas digitales muy fuerte, sobre todo el CERESO, en estrategias para la construcción de la accesibilidad a través de todas las aplicaciones, de todas las rampas que existen (M.R., comunicación personal, 6 de marzo de 2025).

S.P. afirma que existen diversos espacios de capacitación y formación “en la vuelta”, y menciona que:

En lo que tiene que ver con lo que se dispensa desde la ANEP, hay un enfoque que tiene la educación primaria, que todavía mantiene las escuelas especiales, y en ese sentido desarrolla algunos espacios formativos para las maestras y los maestros en relación al abordaje de situaciones de discapacidad específica, para trabajar con estudiantes ciegos y baja visión, para trabajar con estudiantes hipoacúsicos, para trabajar con estudiantes del espectro autista, eso depende del centro de formación permanente, y sé que eso se desarrolla. En relación a los subsistemas de la educación media, tanto de secundaria como de UTU, en realidad los espacios de formación, que son enclave de formación permanente, no de formación inicial, son más en clave de educación inclusiva (S.P., comunicación personal, 28 de febrero de 2025).

Además, resalta que en Educación Secundaria:

La mayoría de las propuestas no recaen en situaciones específicas de discapacidad o de cualquier otro, sino como desde la perspectiva de educación inclusiva, el trabajo en el diseño universal de aprendizaje, de la planificación diversificada, tienen más que ver como por esa línea. En secundaria hay un espacio de coordinación de educación inclusiva que nuclea varias oficinas dentro de secundaria, nuclea el centro de recursos para estudiantes sordos, para estudiantes ciegos, el Departamento Integral del Estudiante, la Comisión de Educación Sexual, y en la UTU también, desde el Programa de Educación Media, hay personas que trabajan en clave de educación inclusiva y que los espacios de formación que se promueven son más en este sentido. Y nosotros desde acá, desde CODICEN también, las instancias de sensibilización, formación, que hacemos sobre todo los referentes de trayectoria educativa, son también enclave de educación inclusiva, y no enclave de especializarse en el trabajo o el abordaje con una determinada condición o situación (S.P., comunicación personal, 28 de febrero de 2025).

Con base a lo ya mencionado podemos conocer que, si bien las capacitaciones buscan preparar al docente para trabajar en un aula heterogénea, no los prepara para el abordaje de situaciones puntuales y la formación docente muchas veces depende de la propia voluntad que tenga para tomar los cursos disponibles. Esto puede provocar que su trabajo con estudiantes en situación de discapacidad se torne muy complejo, más aún si se trata de una discapacidad invisible como el CEA. Sobre esto E.B. brinda su punto de vista como madre de un adulto con dicha condición:

Los que tienen la condición en grado leve suelen ser, como decirte, al no ser algo visible, algo fácilmente perceptible, suele ser bastante ignorado, dejado

de lado, o no se le presta la atención que debería igualmente. Obviamente que al ser en distintos grados requieren atenciones diferentes. Está bien, pero el tema, por ejemplo, de aquellos que no se ven, que es todo un movimiento que se está haciendo ahora, sufren de bullying muchísimo. La educación está a años luz de lo que necesitamos. El sistema educativo está muy compartimentado. Muy pocas maestras, maestros, profesores y profesoras quieren salir de su zona de confort, pero los hay (E.B., comunicación personal, 26 de febrero de 2025).

Además, la entrevistada agrega que:

En el caso del TEA va a depender también de dónde esté en el espectro. Entonces cuando yo hago una evaluación tengo que saber qué tipo de preguntas puedo hacer. Que no se vayan mucho por las nubes, porque al ser un cerebro más concreto en algunas cosas, la pregunta tiene que ser concreta. Y de nuevo, como el espectro es muy amplio, no siempre va a pasar eso. Pero al igual que yo te decía al principio, uno tiene que aprender a conocerlos. El profesor, la maestra o quien sea, tiene que conocerlos para poder saber qué evaluación hacer. Y no hay un manual. Yo sé que eso lo hace como más difícil, pero no hay un manual. Entonces para eso estamos, por ejemplo, en el caso de las psicopedagogas, que nos permitan trabajar con esta persona para acercarle al profesor. En el liceo es como más difícil a veces, para acercarle al profesor. Pero viste que no hay nada armado. De nuevo, no hay una directiva. Esta labor de hormiga que hacemos las familias, que hacemos los técnicos (E.B., comunicación personal, 26 de febrero de 2025).

Relacionado a esto, M.R. resalta que para estas situaciones se han pensado estrategias y formas de evaluación que buscan facilitar la inclusión del estudiantado con CEA al aula común tanto de liceo como de UTU. Esta forma de evaluación no consiste en simplemente poner una nota numérica en base a su resultado puntual, ya que la idea es que esta tome en cuenta los logros progresivos de cada estudiante. Esto se plasmó en tres documentos según la entrevistada: el reglamento de pasaje de grado, las progresiones de aprendizaje, y el desarrollo de los procesos cognitivos en las competencias.

El primer documento maneja un concepto claro de que el estudiantado es diverso y que posee características diversas, por lo tanto, el docente debe construir o proponer formas y formatos igualmente diversos. Según M.R., el objetivo de este reglamento busca dar pistas al docente para que pueda ajustar la propuesta con base a la diversidad de aula. El segundo detalla la existencia de cinco momentos comprendidos desde la psicología cognitiva, y utilizando viejos conceptos de la psicología del aprendizaje. Sobre este indica que:

La idea es que el docente lo utilice, que no la utilizan, ya te voy diciendo, para sacarse de la cabeza la idea de este es mejor, este es peor, este merece, este es inteligente, sino en qué momento está del proceso de aprendizaje mi estudiante, está en el uno, en esta competencia, y está en el cinco, en esta otra competencia, y ese es un dato para mí, no para la familia, ni para el estudiante, sino para mi docente, para que progrese a un nivel dos, porque el proceso es con él mismo, en algún momento va a estar en el momento cinco, a su egreso, algunos lo logran antes, otros lo logran después (M.R., comunicación personal, 6 de marzo de 2025).

El tercer y único documento al que hace referencia la entrevistada trata sobre el rol del docente dentro del aula heterogénea, es decir, de cómo debe construir el proceso de aprendizaje y el progreso de los aprendizajes dentro de esta.

En definitiva, es posible afirmar que, si bien existen estrategias, recursos, herramientas y formaciones, depende mucho del docente tomarlas o no, por lo cual es posible afirmar que difícilmente logramos pasar de lo teórico a lo práctico. De todos modos, es importante resaltar que la ardua tarea de lograr transformar la sala de aula no solamente es compromiso del docente, sino que en algunos casos es necesario contar con un equipo multidisciplinario que se encargue de trabajar de manera colaborativa para brindar apoyo a estos/as estudiantes. Sobre esto S.P. comenta que:

En la Dirección General de Educación Secundaria hay varios equipos, bueno, yo te mencionaba en los centros de recursos, tanto el CeR como el CERESO, para estudiantes ciegos y baja visión y estudiantes sordos e hipoacúsicos. También hay un espacio que es el Departamento Integral del Estudiante, que es donde están referenciados todos los psicólogos que andan por ahí en los liceos, y algún trabajador social. Y en el caso de UTU también está lo que se llama la UAM, que es la Unidad de Apoyo Multidisciplinario, con la misma conformación de perfiles profesionales, psicólogo y algún trabajador social por ahí, que tienen a veces radicación a nivel departamental, tienen como distintos niveles de posibilidades de llegar a los centros, pero es, por ejemplo, a quienes nosotros recurrimos para trabajar en conjunto con los centros educativos para diseñar, de repente, trayectorias o adecuar propuestas para aquellos a los que, obviamente, el formato tradicional no les da respuesta. Entonces, bueno, hay que diseñar unas respuestas o unas propuestas distintas y acudimos a estos tres equipos según el nivel educativo del subsistema (S.P., comunicación personal, 28 de febrero de 2025).

Por otra parte, M.R. menciona que no le gusta hablar de equipos multidisciplinarios, sino que los denomina equipos técnicos, y destaca que este trabajo conjunto es mucho más complejo de lo que parece:

La idea es trabajar de forma colaborativa, pero no es tan fácil, porque en los liceos existe una idea de trabajar en los acompañamientos a través de una figura, que es el profesor orientador pedagógico, y hay psicólogos también, el tema es encontrar el tiempo, el espacio, y además tener una misma mirada y un mismo lenguaje, o sea, empezar a construir como un abordaje en esa sinergia de formaciones y de enfoques y de paradigmas, y de los distintos ritmos y tiempos que cada uno tiene, desde nuestra población docente, para llegar a eso que está en el inicio, aunque tiene muchos años de arranque, entonces vamos a destiempos, y eso es lo difícil de construir, y además de compartir experiencias, porque en realidad se crece mucho cuando uno comparte experiencias, nosotros hemos hecho muchas instancias de compartir experiencias, y hay otros equipos técnicos que también las han hecho, pero falta muchísimo, muchísimo, y la idea sí es trabajar en esta mirada de encuentro de saberes, a mí me gusta también pensar (M.R., comunicación personal, 6 de marzo de 2025).

Para esta pregunta se le consultó a las entrevistadas si dentro de estos equipos se encuentra alguna trabajadora social. S.P. menciona que hay “alguna”, y M.R. también responde que casi no existen en esta área por lo siguiente: “Los equipos técnicos tenemos un problema porque la tarea, por el tema de la remuneración de la tarea. Tenemos educadores sociales por un convenio que existe con el Consejo de Formación en Educación (CFE) , pero eso es lo que tenemos" (M.R., comunicación personal, 6 de marzo de 2025).

En contraste, E.B. comenta que desde hace seis años cuentan con una Trabajadora Social dentro de la Asociación Down del Uruguay (ADdU) porque llegaron a la conclusión de que:

Cuando llega una familia por un tema de educación, trae atrás otro montón de vulnerabilidades. Entonces hay que apuntar desde otro lado. Por eso tenemos una dupla psicosocial, psicóloga y trabajadora social, trabajando en dupla. Además, por el hecho de ser familias, viste que hay cosas que uno puede apoyar y hay otras que en el fondo de tu corazón te duele mucho, que no es tan fácil ponerle el cuerpo. Y sobre esto la trabajadora social y la psicóloga están súper sensibilizadas (E.B., comunicación personal, 26 de febrero de 2025).

Con estas respuestas podemos ver que el CES tiene un diseño organizacional que prioriza la respuesta pedagógica y deja en segundo plano el abordaje de determinantes sociales que inciden en la trayectoria educativa de estos/as estudiantes. Sin embargo, la ONG de la cual hace parte E.B. reconoció recientemente que existe una necesidad de territorializar la intervención e integrar componentes psicosociales que logren aumentar la capacidad de acompañamiento y de articulación intersectorial dentro de las diversas situaciones de vulnerabilidad.

A modo de cierre, se les consultó si el CES tiene planes a largo plazo para mejorar la inclusión educativa, y si se está contemplando la introducción de nuevas estrategias pedagógicas para mejorar la experiencia educativa del estudiantado en situación de discapacidad. Cabe destacar que como esta tesis ha sido elaborada en un período de cambio de gobierno, las entrevistadas aún no disponían de toda la información necesaria para responder a esta cuestión. Es importante resaltar que también se les consultó si existían evaluaciones sobre las estrategias implementadas hasta la fecha y solamente S.P. logró responder medianamente a esto, indicando que algunos de los cursos que se dictan para docentes tienen evaluaciones al finalizar, pero éstas son realizadas por parte de los participantes con el fin de evaluar el curso y por esto es bastante sesgada.

Para M.R. existe una necesidad de colocar el tema en el próximo presupuesto para comenzar a trabajar en la accesibilidad visible, ya que a pesar de ser la más costosa, es la más fácil y rápida que se podría gestionar. Con esto se refiere a la accesibilidad arquitectónica, de los espacios y la señalética. Por otra parte, afirma que se debe trabajar en la transformación de las concepciones y de los paradigmas, que a pesar de ser la más importante también es la

que más tiempo lleva. Además, resalta que si hubiera más presupuesto volcado a esta área de la educación se podrían crear más dispositivos o fortalecer los que ya existen para facilitar el acceso a más “rampas” para la inclusión.

Finalmente, detalla que para ella existe un gran problema en el CFE específicamente en una de las tecnicaturas de acompañamiento pedagógico que se creó con un enfoque remedial y médico, bajo el nombre “Alteraciones y Trastornos del Desarrollo”. Para M.R. es necesario dejar de planificar en base al paradigma anterior y comenzar a implementar formas de nombrar que ya no vulneren a las personas con CEA.

Por otra parte, S.P. comenta que uno de los planes a largo plazo que surge de CODICEN tiene que ver con la implementación a nivel nacional de una estrategia muy particular que se está desarrollando actualmente de forma muy local. El objetivo de esta estrategia es acompañar a los/as estudiantes en su pasaje de primaria a educación media con un instrumento llamado “Guía de Relevamiento de Apoyos Pedagógicos”. La idea es que los/as maestros/as puedan volcar allí todas las estrategias didácticas que han ido desarrollando con determinado estudiante y que favorecen tanto su incorporación al aula como su aprendizaje, para luego hacerlo llegar al centro de educación media al que asistirá.

Cabe destacar que, si bien las tres entrevistadas sostienen que los dispositivos, planes y estrategias se implementan de forma equitativa en todo el país, muchas de estas iniciativas se desarrollan con mayor énfasis en la capital. A veces esto tiene que ver con la dimensión de cada departamento. Por ejemplo, S.P. comenta que: “La dirección donde yo trabajo tiene un equipo técnico en cada departamento. Salvo en Montevideo y Canelones, que por la dimensión tenemos tres equipos. Tres en Montevideo, tres en Canelones” (S.P., comunicación personal, 28 de febrero de 2025).

Según el último proyecto presupuestal de ANEP (2025), siguen existiendo desafíos complejos cuando se trata de la descentralización y territorialización de las políticas educativas. El documento refleja que a lo largo de los años continúa habiendo una escasa capacidad de los actores a nivel de los centros educativos para la toma de decisiones según los resultados de la evaluación Pisa, y aunque consideran que este enfoque es bastante limitado (ya que hace referencia solamente a la capacidad de los actores del sistema

educativo de incidir en la definición política sobre lo que se hace dentro de cada centro educativo), es imposible negar que son datos relevantes para el análisis de este tema.

Para la ANEP el problema de la descentralización no solo tiene que ver con lo que pueden realizar los actores a nivel local, sino con el grado de apertura que existe en relación a la coordinación con los distintos organismos del Estado y con la sociedad civil organizada.

Según este nuevo proyecto presupuestal (2025), para lograr profundizar en los procesos de descentralización interna de la ANEP, se tomarán tres niveles de acción: fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los actores educativos a nivel departamental, lograr esto mismo, pero a nivel local (poniendo como protagonistas a los centros educativos en sus territorios), y lograr un avance sustantivo en la integración de las instituciones de la ANEP a nivel local. La propuesta general consiste en: fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los actores educativos a nivel departamental, fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los centros educativos, avanzar en el trabajo integrado entre instituciones de la ANEP en los territorios, mejorar los procesos de articulación con otras instituciones del Estado, la sociedad civil y actores de las comunidades.

Si bien es posible visualizar que el tema se encuentra presente dentro de los objetivos de la ANEP, los relatos obtenidos a través de las entrevistas dejan entrever que aún siguen existiendo muchos fallos al momento de implementarlos. Está claro que lograrlo no es fácil y que se enfrentan a un desafío muy complejo que no viene de ahora, ya que el presupuesto anterior (2015) también propuso estrategias similares para avanzar en este sentido.

El problema es que en la práctica continuamos encontrando medidas que no cumplen con algunas de las propuestas. Por ejemplo, como lo comentaba S.P, se siguen desarrollando estrategias o programas piloto que solamente se aplican en Montevideo y Canelones, y que carecen de una opinión o evaluación de otras zonas del país. Este tipo de acciones no hace más que continuar centralizando el poder y acentuando la desigualdad, ya que en estos casos no se toma en cuenta el contexto puntual de otros centros educativos con realidades distintas a la de estos dos departamentos. Por otro lado, sigue ocurriendo que los equipos técnicos se concentran mayormente en la capital sin cuestionar las necesidades de los centros del interior, justificando que este hecho ocurre porque otros departamentos tienen menor población.

La descentralización y la territorialización son fundamentales al momento de diseñar políticas con un enfoque inclusivo, y el modelo centralizado sigue reproduciendo desigualdades entre todas las regiones del país. Para que exista una descentralización efectiva no basta solamente con redistribuir el poder entre los distintos niveles, también implica promover un cambio estructural en la administración pública que permita que los actores locales (docentes, directores, autoridades departamentales) puedan asumir un rol protagónico en la toma de decisiones.

El nuevo presupuesto plantea buenas estrategias para lograr alcanzar el objetivo de la descentralización, pero debe lograr identificar los desafíos y superarlos para que realmente las palabras cobren sentido y logren alcanzar una transformación real en el sistema en torno a una educación más inclusiva.

Reflexiones finales

Para concluir, es importante destacar que, aunque Uruguay ha hecho grandes avances en términos normativos y discursivos en lo que respecta a la inclusión educativa, todavía existe una brecha significativa entre lo que se dice y lo que realmente se hace. Este documento pretende contribuir a problematizar esta temática, centrándose en los/as adolescentes en Condición del Espectro Autista, y especialmente en los casos en los que se encuentran dentro del espectro más leve, ya que siguen enfrentando diversas barreras al momento de acceder y permanecer en la educación media.

Ante esto es posible determinar que, si bien es un hecho positivo que el sistema está pensado para atender al aula como algo que en general es diverso, no contar con la formación, capacitación y herramientas pedagógicas adecuadas para incluir a estos/as adolescentes puede continuar vulnerando sus derechos como estudiantes. Por otra parte, si bien las leyes actuales están pensadas para favorecer la inclusión, aún se siguen creando normativas que utilizan el concepto de integración en lugar de inclusión, provocando que también circulen documentos que se encuentran posicionados desde el paradigma anterior.

El enfoque teórico y metodológico seleccionado para este estudio, que articula la perspectiva decolonial con la de derechos humanos, no sólo permitió cuestionar lo anteriormente mencionado, en especial las formas tradicionales de entender la discapacidad y los mecanismos de exclusión que aún persisten en el sistema educativo. La perspectiva decolonial permite dismantlar los saberes hegemónicos y eurocéntricos que históricamente han definido qué cuerpos, mentes y formas de ser son legítimas dentro del sistema educativo. A su vez, deja entrever que muchas de las prácticas pedagógicas continúan reproduciendo lógicas coloniales de exclusión, en las que lo diferente es patologizado, marginado o simplemente ignorado.

Al mismo tiempo, el enfoque de Derechos Humanos permitió centrar el análisis en el reconocimiento de cada estudiante como sujeto pleno de derechos, subrayando la necesidad de que estos no sean meramente declarativos, sino efectivamente garantizados. Esta articulación teórica logra visibilizar que en la actualidad aún existen múltiples mecanismos de exclusión que operan en las instituciones educativas, especialmente cuando se trata de estudiantes en situación de discapacidad poco evidente o invisible, como en el caso del CEA que se presenta en grado leve. En base a esto podemos decir que, si bien se ha estado trabajando para fomentar la inclusión en todos los niveles educativos, aún existen muchos obstáculos por ser superados para que esto ocurra, especialmente cuando hablamos de la capacitación docente para lograr trabajar en aulas tan diversas.

En síntesis, desde esta articulación fue posible cuestionar las barreras simbólicas y culturales que continúan acentuando la exclusión dentro del ámbito educativo. Además, permitió reconocer que la discapacidad no debe entenderse como una condición inherente al individuo, sino como el resultado de una relación de desigualdad con un entorno estructurado desde una lógica que no logra contemplar totalmente la diversidad. En este sentido, la mirada crítica que ha sido propuesta no solo permite una lectura más profunda sobre las dinámicas de exclusión, sino que también busca impulsar la construcción de prácticas educativas más equitativas, participativas y transformadoras.

Por otra parte, las entrevistas realizadas ofrecen una visión desde la experiencia de las profesionales involucradas, y ayudaron a comprobar que muchas de las estrategias diseñadas para promover la inclusión dependen en gran medida del compromiso individual de los/as docentes y técnicos/as, así como de las autoridades institucionales de turno y de los recursos humanos que es desigual en el territorio nacional.

Sobre esto último parece existir un consenso entre las tres en que todo el territorio nacional cuenta con equipos y recursos para trabajar en torno a una educación más inclusiva, sin embargo dejan entrever en algunas ocasiones que esto no es así. Existen más equipos técnicos en algunos departamentos y si bien esto se ve justificado por la cantidad de población, tampoco se cuestionan si es necesario implementar más en el interior. Algunos planes pilotos se desarrollan durante mucho tiempo en la capital, dejando atrás a los demás departamentos que también podrían beneficiarse de estas nuevas estrategias y aportar una mirada menos centralista a los resultados. A esto se le agrega que no existen muchas/os trabajadoras/es sociales a nivel general que se desempeñan dentro de este sector, y que son menos aún si se trata del interior del país.

En este contexto, el papel del Trabajo Social es crucial para asegurar que los/as estudiantes en situación de discapacidad tengan acceso, se mantengan en el sistema y participen plenamente. Aunque esta sea el área menos frecuente dentro de los ámbitos de inserción profesional de la disciplina por diversas razones, sería ideal contar con más oportunidades laborales que impulsen la participación activa de más profesionales en el ámbito de la inclusión educativa. Contar con una trabajadora social dentro de las distintas instituciones puede ser muy beneficioso para abordar cada situación, ya que su intervención ayuda a acompañar a las familias, identificar factores de vulnerabilidad y colaborar con otros actores tanto institucionales como comunitarios. Algunos autores afirman que:

El Trabajo Social ha de ejercer un papel crítico y transformador en la sociedad tratando de comprender los discursos de estas personas y dar respuesta a sus demandas. Puesto que, como hemos visto, la «discapacidad» es también una construcción social que implica las representaciones simbólicas que la sociedad posee del colectivo, el Trabajo Social debe de implicarse no sólo en los aspectos más prácticos de las demandas (atención, cuidados, recursos) sino también en influir en la dimensión política que ineludiblemente condiciona el imaginario social en torno a la diversidad funcional y determina sus condiciones de vida aún en situación de desigualdad, exclusión social y dis-ciudadanía (Muyor, 2011, p.20)

Tradicionalmente el Trabajo Social ha seguido, en muchos casos, el modelo médico como una manera de afrontar la intervención social. Sin embargo, en la actualidad nos encontramos con un cambio de paradigma que impulsa un modelo de intervención que apunta más a lo social, que no parte directamente de la idea de intervenir a partir de un diagnóstico, sino que contempla la totalidad de la interacción con la persona a intervenir.

El modelo de intervención social desde el Trabajo Social toma como base de apoyo los elementos positivos y dinámicos existentes, tanto en una intervención con individuos y familias como con unidades de vida social más amplias. En lugar de centrar la acción en los puntos “enfermos” o “desorganizados”, se centra en los cambios en curso, en las modalidades particulares de la comunicación y de relación entre las personas y los grupos, en las potencialidades, en sus dinamismos (Muyor, 2011, p.26)

Desde esta perspectiva, el/la trabajador/a social toma en cuenta que el contexto político e ideológico influyen conjuntamente en la profesión, y que el ejercicio profesional contribuye lentamente a la transformación de la sociedad. Esto implica luchar para construir: igualdad, una distribución equitativa de los recursos, un espacio para la diversidad, el acceso generalizado a los bienes básicos, y un sistema que permita disminuir o erradicar las desigualdades sociales.

Según Avellaneda (2012) dentro del ámbito educativo podemos decir que el Trabajo Social tiene una forma específica de actuar, donde el/la profesional desempeña una multiplicidad de roles, así como un manejo amplio y diverso de las metodologías de intervención. Estas no se enfocan únicamente al abordaje individual, sino que se extiende a la familia, a los grupos y a la comunidad. Para la autora, la perspectiva social aporta una mirada que contempla la historia de sus miembros y la lectura de la situación existente, tomando en cuenta su pasado y lo que puede alcanzar como resultado del impacto de una intervención prolongada.

Otras autoras como Concha (2012), definen que el/la trabajadora social asume siempre un rol de investigador, cuyo objetivo consiste en buscar las causas que generan

situaciones conflictivas en la comunidad educativa mediante la investigación y el empleo de teorías sociales, para intervenir en los contextos en que las personas interactúan con su entorno, involucrando durante todo este proceso a la familia en el proceso educativo.

Para Torra (2009), estas intervenciones no se enfocan exclusivamente en temas como el absentismo o el fracaso educativo, sino que también abordan otras situaciones conflictivas como: la integración de inmigrantes y colectivos desfavorecidos, la dependencia de sustancias, la soledad, el clima de convivencia, el acoso escolar, la detección de malos tratos y abusos sexuales, entre otras. Según la autora, ocurre frecuentemente que el profesor se siente perdido e indefenso frente a estas problemáticas ya que siente que superan ampliamente su responsabilidad. Es en estos casos que el rol de el/la trabajador/a social cobra mayor importancia, ya que pueden abordar las situaciones conflictivas y trabajar en conjunto para buscar alternativas y/o posibles soluciones.

Como hemos visto en las entrevistas, cada vez se ven menos profesionales de esta área dentro del ámbito educativo, e incluso cuando son incorporados suelen ser dejados por fuera de las instancias de planificación y de las reuniones del equipo docente. De esta forma no se logra trabajar en conjunto, y se pierde la oportunidad de favorecer a todos los implicados durante el proceso de aprendizaje. Dentro de un equipo multidisciplinario, el/la trabajador/a social puede realizar valoraciones sociales que permitan comprender el contexto económico, familiar y comunitario de cada estudiante, además de lograr detectar factores de vulnerabilidad que puedan afectar su aprendizaje, permanencia y su inclusión en el aula.

A partir del análisis de la realidad socio-educativa de cada uno/a, puede desarrollar estrategias de intervención con las familias, construyendo un “puente” entre esta, los/as estudiantes y los/as profesores/as. Desde aquí el/la profesional puede informar, acompañar y orientar a las familias en el acceso a recursos y el uso pleno de sus derechos. Complementariamente, al colaborar con otros profesionales (docentes, psicólogos/as, psicopedagogos/as, profesores/as de educación física, entre otros) puede aportar una mirada única desde una perspectiva social y contextual, lo cual contribuye a la elaboración de planes de apoyo más individualizados, adaptaciones curriculares o estrategias inclusivas desde un enfoque decolonial y de derechos humanos.

Para el tema puntual que atañe a esta monografía, el rol de el/la trabajador/a social se centrará especialmente en sensibilizar a la comunidad educativa sobre los derechos de los adolescentes y las PsD, además de intentar eliminar las barreras sociales y culturales que

impide la participación plena de estos/as estudiantes. Para que esto ocurra es necesario que se le de un espacio y voz con el fin de contribuir en el diseño de proyectos, estrategias, protocolos y líneas de acción para lograr transformar el sistema actual.

A modo de cierre, es necesario resaltar que el estudio realizado para esta monografía no solo ayuda a visibilizar las tensiones entre los marcos legales y las realidades educativas, sino que también invita a reflexionar sobre el papel del Trabajo Social en este ámbito, que a pesar de presentar múltiples aportes positivos para todas las partes, sigue sin cobrar la importancia que se merece dentro de la educación formal. Desde esta perspectiva, se resalta la necesidad de fortalecer los equipos multidisciplinarios con la presencia de más profesionales del área para lograr una educación media que sea verdaderamente inclusiva, accesible y justa para todos y todas.

Referencias bibliográficas

Aguiar, L. (2023). *Inclusión Educativa y TEA en escuelas comunes de Uruguay*. [Tesis de grado]. Universidad de la República.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/44494>

ANEP. (2015). *Proyecto de presupuesto período 2015-2019: Tomo I, exposición de motivos*.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%C3%ADodo%202015-2019%20-%20Tomo%20I%20%E2%80%93%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos.pdf>

ANEP. (2025). *Proyecto de presupuesto y plan de desarrollo educativo 2025/2029*.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2025/noticias/setiembre/250901/Presupuesto/Presupuesto%202025-2029.pdf>

Angulo, S., Díaz, S. y Míguez, M. (2015). *Infancia y discapacidad. Una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos*. Universidad de la República.

https://www.researchgate.net/profile/Maria-Miguez/publication/284464573_Infancia_y_Discapacidad_una_mirada_desde_las_Ciencias_Sociales_en_clave_de_derechos/links/5653c73b08ae1ef92976314c/Infancia-y-Discapacidad-una-mirada-desde-las-Ciencias-Sociales-en-clave-de-derechos.pdf

Avellaneda, M. (2012). Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar.

Debate Público: reflexión de trabajo social, 2(3), 203-210.

Batthyány, K. y Cabrera, M. (Coords.) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.

Castaings, M. y Córdoba, J. (2025). *Adecuaciones curriculares y diseño universal de aprendizaje en educación primaria*.

https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=352

CEPAL. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe: Objetivos, metas e indicadores mundiales*

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Chango, L. (2001). *Una escuela para todos. Estudio de caso sobre la inclusión de un niño con Síndrome de Down en la educación formal*. Quijotes.

Concha, M. (2012). Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, (5), 2-22.

<https://cuadernots.udem.cl/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/Cuaderno-TRABAJO-SOCIAL-UTEM-5-Agosto-2012-1.pdf>

Contenidos Educativos Digitales. (2000). *La reforma vareliana*. Manosanta.

<https://contenidoseducativosdigitales.edu.uy/files/061-la-reforma-vareliana.pdf>

De León, A. (2022). *Inclusión educativa de niños/as con Trastorno de Espectro Autista en aulas comunes de escuelas públicas*. [Tesis de grado]. Universidad de la República.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/37535>

DGES. (2025, marzo 25). Circular N° 3760 de fecha 17 de febrero 2025 - Exp: 2025-25-3-000027.

<https://www.dges.edu.uy/normativas/circular-ndeg-3760-fecha-17-febrero-2025-exp-2025253000027>

- DGES. (s.f.-a). *Liceos Mandela*.
<https://www.dges.edu.uy/departamento-integral-del-estudiante/mandela>
- DGES. (s.f.-b). *Programa Uruguay Estudia*.
<https://www.dges.edu.uy/propuesta-educativa/uruguay-estudia>
- Díaz, S., Fernández, I., Gómez, A. P., Mancebo, M., y Míguez, M. N. (2021). Deconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial. En P. Danel, B. Pérez Ramírez y A. Yarza de los Ríos (comps.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, Configuraciones y Potencialidades* (pp. 35-70). CLACSO.
- Dibot, G., Goyeneche, G. y Mannise, S. (2025). *Trayectorias educativas de alumnos con discapacidad en Uruguay*.
https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=351
- Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada: libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.
- Lacuesta, S. (2023). *La Escuela Especial como Centro de Recursos para la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. Durazno 2021*. [Tesis de maestría]. Flacso. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/20252>
- Luaces, A. (2016). *Inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros*. [Tesis de grado]. Universidad de la República.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/8625>
- Melo, L. (2019). Prólogo UNICEF. En P. Mauri y S. García (Coords.), *Educación inclusiva, un camino a recorrer* (pp. 17-18). Flacso Uruguay.
[https://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva_WEB-1.p
df](https://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva_WEB-1.pdf)

- MIDES. (2021, 6 de Agosto). *Programa Aulas Comunitarias (PAC)*.
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8884>
- Míguez, M., Alvarez, T., Angulo, S. y Sánchez, L. (2017). Educación especial y lo especial de la educación en Uruguay. En A.P. Cunha dos Santos Fernandes *Educação especial: cidadania, memória, história*, (pp. 18-36). UEPA.
- Míguez, M. y Esperben, S. (2014). Educación media y discapacidad en Uruguay: discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?. *Revista inclusiones*, 1(3), 56-83.
- Muyor, J. (2011). La (con)ciencia del Trabajo Social en la discapacidad: Hacia un modelo de intervención social basado en derechos. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, (49), 9–33.
- ONU. (1948, s.f.). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*.
<https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>
- ONU. (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*.
https://www.oas.org/dil/esp/declaracion_ag-26-2856_1971.pdf
- ONU. (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*.
<https://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2006.pdf>
- ONU. (1982, s.f.). *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>

ONU. (1993, s.f.). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.*

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>

ONU. (2006, s.f.). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad – Guía de formación.* <https://acnudh.org/26461/>

Oviedo, A. (2015, s.f.). *Uruguay, atlas sordo.* Cultura Sorda. <https://cultura-sorda.org/uruguay-atlas-sordo/>

Palma, V. (2016). *La distancia entre el "paradigma de inclusión educativa" y las modalidades de inclusión de los niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista que se desarrollan en Canelones en la segunda década del siglo XXI.* [Tesis de grado]. Universidad de la República. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22984/1/TTS_Palma_Virginia.pdf

Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>

Perello, S. (2023). *Discapacidad, autismo y tensiones en la inclusión educativa: Análisis del caso de una escuela pública de Montevideo, Uruguay.* [Tesis de grado]. Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/42918>

Rimbau, L. y Herrera, F. (2017). *Aproximación a la actualidad de la inclusión de niños con TEA en Uruguay.* [Tesis de grado]. Universidad de la República.

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18429/1/MGEUTM_Rimbau_Herrera_2017.pdf.pdf

Torra, M. (2009). El Trabajo Social en la enseñanza. *Servicios Sociales y Política Social*, (86), 125-128.

<https://www.serviciosocialesypoliticassociales.com/el-trabajo-social-en-la-ensenanza>

UNESCO. (1990). *134a. reunión: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625_spa

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO. (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes: Marco de acción de Dakar*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240_spa

Uruguay. (2009, enero 16). *Ley N° 18437: Ley General de Educación*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2010, marzo 09). *Ley N° 18651: Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Uruguay. (2022, noviembre 10). *Decreto Presidencial N° 350/022: Reglamentación de la Ley 18.651, relativa a la protección integral de personas con discapacidad*. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/350-2022>

Wasiliew, A. y Montero, M. (2022). *El autismo en la escuela desde una perspectiva de aceptación y valoración: Guía breve*. Fundación Wazu. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19185/Wasiliew%20%26%20Montero%202022%20-%20Gui%CC%81a%20autismo%20en%20la%20e>

[scuela%20desde%20una%20perspectiva%20de%20aceptacio%CC%81n%20y%20val
oracio%CC%81n.pdf?sequence=1](#)

Zardel, B. (2014). Integración e inclusión educativa vs. integración e inclusión excluyente: Un desafío educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (63), 1357-1383.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14032016013.pdf>

Anexos

Anexo 1: glosario

ADdU: Asociación Down del Uruguay

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

CDPD: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CEA: Condición de Espectro Autista

CeR: Centro de Recursos

CERESO: Centro de Desarrollo Accesible

CES: Consejo de Educación Secundaria

CFE: Consejo de Formación en Educación

CI: Cociente Intelectual

CODICEN: Consejo Directivo Central

DGES: Dirección General de Educación Secundaria

DIE: Departamento Integral del Estudiante

GEDIS: Grupo de Estudios sobre Discapacidad

NEE: Necesidades Educativas Especiales

NNA: Niños, Niñas y Adolescentes

OSCs: Organizaciones de la Sociedad Civil

PAC: Programa Aulas Comunitarias

PsD: Personas en Situación de Discapacidad

PTE: Programa Tránsito Educativo

PUE: Programa Uruguay Estudia

TEA: Trastorno del Espectro Autista

TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

UAM: Unidad de Apoyo Multidisciplinario

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: agencia de las Naciones Unidas dedicada a la infancia y la adolescencia.

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay