

Evaluación del Proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela

**Informe final
Julio 2021**

**Consultor: Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Entidad comisionando la evaluación: UNICEF**

Responsable a cargo de la evaluación: Carmen Haretche

La redacción del presente informe estuvo a cargo de: Julia Córdoba, Gonzalo Dibot, Guadalupe Goyeneche y Sofía Mannise.

Coordinación de campo: Gimena Rodríguez

Asistente de campo: Viviana Altesor

Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU
Av. Italia 6201

Montevideo, 2020
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)
Edificio Los, Montevideo, Uruguay (+598) 2604 4649 – 2604 8590
ineed@ineed.edu.uy
www.ineed.edu.uy

Contenido

ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS Y FIGURAS.....	5
ACRÓNIMOS	7
RESUMEN EJECUTIVO	8
1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO	12
1.1 ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN PARA NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD	12
1.2 POLÍTICA EDUCATIVA E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: URUGUAY	13
2. OBJETO DE EVALUACIÓN	18
2.1 LA RED MANDELA.....	18
2.1.1 <i>El componente pedagógico.</i>	19
2.1.2 <i>El componente ambiental social.</i>	20
2.1.3 <i>Componente de monitoreo y evaluación y componente de accesibilidad</i>	21
2.2 COMETIDOS Y CAMBIOS ESPERADOS.....	21
2.3 COBERTURA DE LA RED MANDELA.....	23
3. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN	28
4. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN	29
4.1 OBJETIVO GENERAL	29
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
5. ALCANCE DE LA EVALUACIÓN	30
6. METODOLOGIA Y MARCO DE LA EVALUACIÓN	31
6.4 DISEÑO METODOLÓGICO Y MATRIZ DE EVALUACIÓN	33
7. NORMAS DE EVALUACIÓN Y CONSIDERACIONES ÉTICAS	36
8. HALLAZGOS Y RESULTADOS: EL PROGRAMA EN LA VISIÓN DE LOS ACTORES	38
8.1 PERTINENCIA Y COHERENCIA.....	38
8.1.1 <i>¿Cómo está definido el problema público a atender?</i>	38
8.1.2 <i>¿Cuáles son las hipótesis que relacionan el problema público con el programa?</i>	39
8.1.3 <i>¿Cuáles son las hipótesis que sostienen que el programa logrará sus objetivos?</i>	40
8.1.4 <i>¿El programa incorpora en su diseño acciones o componentes que trabajen con enfoque de género?</i>	45
8.1.5 <i>¿Cuáles fueron los criterios iniciales para la selección de las escuelas?</i>	46
8.2 ALINEACIÓN.....	47
8.2.1 <i>¿En qué medida el programa incorpora en su diseño los estándares internacionales sobre educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad?</i>	47
8.2.2 <i>¿Cuál es el paradigma de inclusión educativa que persigue? ¿Cómo definen prácticas de educación inclusiva?</i>	53
8.3 EFECTIVIDAD	55

8.3.1 ¿En qué medida el programa se ha implementado de acuerdo a su diseño y en función de los objetivos propuestos?.....	55
8.3.2 ¿La intervención desarrolla actividades o componentes específicos con un enfoque de género? ..	73
8.3.3 ¿La intervención es homogénea según el tipo de escuela, territorio?.....	73
8.3.4 ¿Qué tipo de información se releva sobre discapacidad de los niños y niñas de las escuelas del programa?.....	78
8.3.5 ¿Cuántos maestros participan del programa?	78
8.4 EFICACIA	80
8.4.1 ¿En qué medida el proyecto ha logrado desarrollar prácticas acordes a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad? ¿Los maestros logran incorporar prácticas de educación inclusiva?	80
8.4.2 ¿En qué medida el proyecto ha logrado ampliar la cantidad de escuelas participantes?	83
8.4.3 ¿Qué cantidad de niñas y niños incluidos se encuentran en las escuelas comunes participantes de la Red? ¿Se encuentran diferencias según sexo?	84
8.4.4 ¿En qué medida el programa ha logrado alcanzar los resultados planificados?	91
8.4.5 ¿Cuáles fueron los cambios producidos por la intervención evaluada?	93
8.4.6 ¿Qué grado de conocimiento tienen los actores que han participado del proyecto (docentes y familias) sobre el enfoque de educación inclusiva?.....	97
8.4.7 ¿En qué grado los actores involucrados en el proyecto (en particular las familias) manifiestan satisfacción con su implementación y con los resultados alcanzados?	100
9. CONCLUSIONES	105
10. LECCIONES APRENDIDAS	110
11. RECOMENDACIONES	111
12. ANEXOS	117

ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS Y FIGURAS

Gráfico 1. Cantidad de escuelas de educación común y especial	15
Gráfico 2. Cantidad de alumnos y alumnas en escuelas públicas comunes y en escuelas de educación especial	16
Gráfico 3. Declaración de maestros y maestras, directores y directoras acerca de la discapacidad de los niños y niñas que asisten a las escuelas que responden al relevamiento (%).....	88
Gráfico 4. Apoyos y ajustes que reciben niños y niñas con discapacidad que asisten a las escuelas que respondieron al relevamiento (%).....	90
Gráfico 5. Consideración acerca de la posibilidad de los niños y niñas de aprender en igualdad de condiciones que sus compañeros si fuera a una escuela que no sea parte de la Red Mandela.....	91
Tabla 1. Distribución de los centros de la Red Mandela según tipo de centro y departamento. Año 2019.....	24
Tabla 2. Cantidad y matrícula total de las escuelas comunes. Año 2019	24
Tabla 3. Aporte de UNICEF al financiamiento de la Red Mandela. Año 2019 (en \$U)	26
Tabla 4: Componentes, objetivos, criterios y preguntas centrales de la evaluación	30
Tabla 5. Descripción de la totalidad de actores a entrevistar/entrevistados en cada “nodos de la red” elegido para efectuar el relevamiento	31
Tabla 6: Matriz de evaluación del DISEÑO	33
Tabla 7: Matriz de evaluación de IMPLEMENTACIÓN.....	34
Tabla 8: Matriz de evaluación de RESULTADOS	35
Tabla 9. Incorporación de estándares internacionales a la Red Mandela	53
Tabla 10. Actividades e integrantes de la mesa de coordinación	59
Tabla 11. Actividades e integrantes de las inspecciones	60
Tabla 12. Actividades e integrantes de los equipos docentes	61
Tabla 13. Propuestas de los talleres con familias.....	64
Tabla 14. Sistematización percepciones de las maestras y maestros en relación a los talleres ¡Error! Marcador no definido.	
Tabla 15. Actores con los que trabajan y actividades que realizan maestros y maestras de apoyo y apoyo itinerante	70
Tabla 16. Diferencias entre prácticas inclusivas y prácticas no inclusivas	82
Tabla 17. Escuelas participantes de la Red.....	84

Tabla 18. Cantidad de escuelas comunes según año de ingreso a la Red y respuesta al relevamiento.	85
Tabla 19. Cantidad de escuelas comunes según región del país y respuesta al relevamiento.....	85
Tabla 20. Matrícula de escuelas comunes según respuesta al relevamiento.....	85
Tabla 21. Escuelas de la Red que respondieron el relevamiento.....	86
Tabla 22. Cantidad de niños y niñas con discapacidad en las escuelas que respondieron al relevamiento según región.	86
Tabla 23. Cantidad de niños y niñas con discapacidad en las escuelas que respondieron del relevamiento según tramos de edad	87
Tabla 24. Cantidad de niños y niñas con discapacidad en las escuelas que respondieron al relevamiento según sexo.	87
Tabla 25. Cantidad de niños y niñas con discapacidad que poseen diagnóstico en las escuelas que respondieron el relevamiento.....	88
Tabla 26. Cantidad de niños y niñas con discapacidad según año desde el que asisten a las escuelas que respondieron el relevamiento.....	89
Tabla 27. Asistencia a escuela de educación especial de niños y niñas con discapacidad de las escuelas que respondieron el relevamiento. (%)	89
Tabla 28. Niños y niñas con discapacidad que reciben algún tipo de apoyo o ajuste para la accesibilidad educativa y curricular (%).	89
Tabla 29. Centro de recursos y su vínculo con las escuelas comunes.....	95
Tabla 30. Percepciones de los maestros y maestras sobre la inclusión educativa	97
Tabla 31. Percepciones y concepciones de las familias sobre la inclusión educativa.....	98

Tablas en anexos

Tabla 32. Cantidad de escuelas especiales por departamento participantes de la Red. Año 2019	
Tabla 33. Cuadro de referentes instituciones previstos/realizados para entrevistar en la etapa de orientación metodológica	
Tabla 34. Descripción de la totalidad de actores a entrevistar/entrevistados en cada “nodos de la red” elegido para efectuar el relevamiento	
Tabla 35. Sistematización de los marcos normativos de los países de américa latina, según modelo de discapacidad adoptado	

Figura 1. Teoría del cambio para el Programa Red de Escuelas y Jardines inclusivos Mandela.	23
Figura 2. Problemas identificados y a los cuales se pretende modificar a través de la intervención de la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela.....	39
Figura 3. Hipótesis respecto al componente pedagógico	41
Figura 4. Hipótesis respecto al componente ambiental social	44
Figura 5. Teoría del cambio de la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela. Problemas, recursos, actividades, productos y resultados.	45
Figura 6. Organización para el funcionamiento de la Red	61

ACRÓNIMOS

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
APRENDER	Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas
BPS	Banco de Previsión Social
CAinfo	Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional
CNHD	Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Salud y la Discapacidad
EIT	Estrategia de Intervención Temprana
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GURI	Gestión Unificada de Registros e Información
IFS	Instituto de Formación en Servicio
iiDi	Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo
INE	Instituto Nacional de Estadística
MEC	Ministerio de Educación y cultura
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de Naciones Unidas
PAEPU	Programa de Apoyo a la Educación Pública
PODES	Proyecto Oportunidad Desarrollo Educativo Social
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

RESUMEN EJECUTIVO

El presente informe da cuenta de la evaluación del Proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela (Red Mandela), promovida por UNICEF y llevada adelante por el INEE, entre los meses de agosto de 2019 y marzo de 2020.

Esta evaluación de carácter formativo estuvo orientada a dar cuenta del diseño, implementación y resultados de la Red Mandela. Procuró relevar las valoraciones que realizan los participantes fundamentales del proceso: directores y directoras, inspectores e inspectoras, maestros y maestras, técnicos y técnicas y familias. Desde la óptica de estos actores e información cuantitativa de los centros educativos, se buscó analizar el cumplimiento de los objetivos trazados por el programa, así como el resultado generado en las prácticas educativas de los docentes y en la inclusión de niños y niñas con discapacidad. El objetivo general radicó en documentar, describir y analizar el diseño, el proceso de implementación y los resultados obtenidos por la Red Mandela. La evaluación realizada permitirá efectuar un balance sobre los resultados alcanzados por el proyecto tras cinco años de implementación, así como contar con información para saber si esta estrategia ha sido relevante, brindando insumos para identificar qué aspectos requieren mejoras y cuáles necesitan ajustes y/o mejoras.

El 1º de marzo de 2020 se produjo la transición de gobierno y, en ese marco, la asunción de las actuales autoridades educativas. En este contexto, el nuevo presupuesto de la ANEP para 2020-2024 incluye objetivos estratégicos relativos a la educación inclusiva, estableciéndola como una de las diez políticas transversales de la ANEP. A lo largo de 2020 también se elaboró el Programa de Cooperación de UNICEF para 2021-2025, que fue acordado con el gobierno y elaborado con aportes de la sociedad civil y el sector privado. El programa establece la asistencia para la elaboración de un plan nacional de educación inclusiva que garantice el acceso, la continuidad educativa, la participación y los logros de los niños y niñas más vulnerables, en particular, de aquellos con discapacidad.

De este modo, la evaluación permitirá ofrecer insumos a las autoridades educativas para contribuir a establecer una política nacional inclusiva que garantice el derecho a una educación de calidad para todos los niños y niñas.

a. Audiencias de la evaluación

La evaluación se ha ajustado a los estándares éticos de UNICEF en investigaciones, evaluaciones, recopilación y análisis de datos. En el mes de setiembre de 2019 se envió el informe inicial al comité de revisión ética externo, para que tomara en cuenta la propuesta metodológica, las herramientas de recolección de información, la propuesta de análisis de datos, confidencialidad de la información y datos de los actores involucrados. En octubre de 2019 se recibió el aval por parte de UNICEF, dando comienzo así el trabajo de campo.

b. Metodología

El diseño metodológico desarrollado se estructuró con base en los tres componentes de la evaluación: 1) diseño, 2) implementación y 3) resultados.

Para dar cuenta del *diseño del programa* se llevó adelante una estrategia cualitativa, junto al análisis de la documentación del programa. Se realizaron entrevistas exploratorias (coordinadores y coordinadoras de la Red, autoridades educativas y expertos en la temática) que contribuyeron a tomar decisiones metodológicas para el relevamiento.

Para la *implementación del programa* se llevó adelante una estrategia combinada. La estrategia cuantitativa indagó acerca de las distintas fuentes de información disponibles del programa. La estrategia cualitativa indagó cómo efectivamente se implementa el proyecto. Se desarrolló una muestra de unidades territoriales del programa, definidas por la presente evaluación como “nodos de la red” (escuela común y escuela especial/centro de recursos). Allí se relevaron las opiniones de los principales actores: directores y directoras, maestros y maestras, maestros y maestras de apoyo y de apoyo itinerante, los inspectores e inspectoras, así como a las familias de alumnos y alumnas con discapacidad.

Para dar cuenta de los *resultados del programa* se llevó adelante una estrategia combinada. La dimensión cualitativa se focalizó en analizar las prácticas docentes de inclusión educativa, así como las valoraciones de los actores de la Red. El componente cuantitativo se concentró en evaluar la inclusión de los niños y niñas con discapacidad, en jardines y escuelas comunes de la Red.

c. Conclusiones

9.1 – La teoría de cambio implícita en el programa es pertinente al problema de política pública, el conjunto de componentes y actividades es coherente y se encuentra alineado a los estándares internacionales de educación inclusiva.

9.2 - El programa no incorpora de manera explícita la perspectiva de género.

9.3 – El programa se diseñó para ser aplicado en forma conjunta por actores que no tienen un vínculo jerárquico entre sí, pero no crea un ámbito formal que promueva e institucionalice la coordinación, dificultando su funcionamiento.

9.4 – Las escuelas invitadas a participar en la Red ya tenían, en general, experiencias de inclusión, a pesar de lo cual el grado de implementación fue heterogéneo.

9.5 – El proceso de reconfiguración de escuela especial a centro de recursos no fue completo.

9.6 – El componente pedagógico permitió la incorporación del paradigma de inclusión y dio una respuesta parcial a la necesidad de formación docente.

9.7 – El componente ambiental social fue implementado de forma incompleta y heterogénea.

9.8 - El componente de accesibilidad no se implementó de manera sistemática y homogénea.

9.9 - El componente de monitoreo y evaluación no se implementó.

d. Lecciones aprendidas

10.1 – Si bien la teoría de cambio puede ser pertinente y coherente, al implementar un programa sobre una estructura ya existente (como en este caso, la educación especial y la educación común) se debe analizar en profundidad las limitaciones que esta estructura impone y cómo superar estas barreras. En particular, se debe detallar los roles y funciones de cada uno de los actores intervinientes.

10.2 – Al momento de diseñar un programa es necesario tener mecanismos que aseguren la consideración de temáticas transversales (como las cuestiones de género) que puedan tener una interacción significativa con el problema que el programa busca resolver.

10.3 – La experiencia previa que poseían los centros en materia de inclusión no aseguró una implementación completa del programa. Los acuerdos de trabajo común y el diálogo entre los distintos actores parecen ser prioritarios a la hora de contribuir a disminuir esta disparidad.

10.4 – La transformación de las escuelas especiales a centros de recursos requiere de cambios más profundos que los que se pueden obtener a partir del compromiso de los líderes de los centros.

10.5 – Existe una clara demanda insatisfecha por parte de los docentes de recibir formación en educación inclusiva. El componente implementado por el programa fue útil pero parcial; es necesario diseñar una solución más amplia y sostenible en el tiempo.

10.6 – El componente ambiental social fue bien valorado por los actores de la Red en aquellos casos en que pudieron acceder y contribuye a que la comunidad que integra la escuela valore la inclusión si es trabajado adecuadamente.

10.7 – El componente de accesibilidad debería haberse previsto de forma más homogénea para toda la Red en lugar de confiar en mecanismos existentes, pero que no aseguraban su implementación.

10.8 – El componente de evaluación y monitoreo debe integrarse desde el inicio del programa y diseñarse específicamente para el mismo. La preexistencia de registros administrativos (que estaban presentes en este caso) puede no ser suficiente para que puedan reconstruirse los resultados del programa una vez que se echó a andar.

e. Recomendaciones

11.1. Definir y difundir los roles/funciones de los distintos actores que componen la Red y establecer objetivos para el corto, mediano y largo plazo.

11.2. Fortalecer del proceso de transformación de las escuelas especiales a centros de recursos.

- 11.3. Fortalecer la formación en educación inclusiva y difusión del paradigma de inclusión como apoyo y acompañamiento al rol docente.
- 11.4. Fortalecer el intercambio docente con distintos actores de la comunidad educativa y actores locales.
- 11.5. Generar un sistema de monitoreo y evaluación.
- 11.6. Generar y establecer del componente de accesibilidad.
- 11.7. Incorporar la perspectiva de género en todos los componentes del programa.
- 11.8. Profundizar en el conocimiento de las realidades locales que permitan el desarrollo de estrategias ajustadas a las necesidades territoriales y el acople de estas a la estructura general del programa.
- 11.9. Generar roles para potenciar el acompañamiento familiar.
- 11.10. Establecer acciones que permitan una mejor planificación e implementación de los talleres con alumnos y familias.

1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO

En este apartado se presenta una breve descripción de la política educativa, así como del paradigma de inclusión educativa en el que se basa el programa, realizando especial énfasis en el panorama normativo nacional que da contexto a la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela. Ello permite introducir al lector en la problemática que será abordada por el programa evaluado y la situación y necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad de Uruguay. La información que se presenta en este apartado se amplía en el sector 8.2.1. Allí se profundiza y complementa con el relato de los actores consultados.

1.1 Enfoques de la educación para niños y niñas con discapacidad

La discapacidad ha tenido enormes modificaciones conceptuales a lo largo de la historia, desde el punto de vista antropológico, biológico, económico y político (Broyna, 2009). En la Edad Media, aquellas personas que presentaban alguna deficiencia, ya sea evidente o no percibible, eran consideradas productos mágicos, castigos religiosos; este tipo de explicaciones sobre la existencia de una desviación de la norma provocaba reacciones y soluciones violentas como, por ejemplo, tirar a fosas a niños recién nacidos o enviarlos fuera de la ciudad sin ningún tipo de ayuda provocándole, inexorablemente, la muerte. Estas actitudes corresponden al Modelo de Prescindencia.

A mediados del Siglo XX, luego de ambas guerras mundiales, los países que habían enviado soldados a combatir se encontraron con que aquellas personas enviadas, productivas y con capacidades “intactas”, retornaban con dificultades motrices y trastornos de Salud Mental. Es aquí que comienza un nuevo concepto de la discapacidad, vinculado a rehabilitar aquellas capacidades o funciones pérdidas para que la producción de esas personas retorne. El objetivo de este Modelo, llamado Médico-Rehabilitador, se diferencia del anterior en tanto se considera que las personas con alguna deficiencia pueden volver a incorporar funciones, así como los niños y niñas que nacen con alguna deficiencia. Este enfoque prioriza que la persona se rehabilite lo más que pueda para aportar y producir en la sociedad; en el caso de que esto no suceda, las actitudes vinculadas a la segregación vuelven a ser las estrategias elegidas por las políticas de los Estados y las actitudes de las sociedades.

En la década del 60 del Siglo XX, en el marco de los movimientos sociales a nivel mundial por los Derechos Humanos, las organizaciones de personas con discapacidad y sus familiares iniciaron un nuevo enfoque de la discapacidad llamado Modelo Social. Es aquí cuando el entorno comienza a ser jerarquizado cuando se analiza la existencia de discapacidad; el entorno es el que produce la discapacidad en tanto no garantiza las condiciones necesarias para la participación y realización de actividades de la vida diaria de algunos de sus integrantes.

El desarrollo del campo de la educación especial ha acompañado este camino de revisión sobre la discapacidad a través de una serie de etapas en las cuales los sistemas educativos han explorado diferentes medios para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad. En el caso de la educación también se encuentran tres enfoques que se asocian a los Modelos detallados anteriormente. En primer lugar, el enfoque de segregación clasifica a los niños y niñas en función de su limitación funcional y los separa en una educación que diferenciaba entre lo “común” y lo “especial”. En segundo lugar se pasó a una educación integradora en la cual los niños y niñas con discapacidad se integran al sistema educativo regular en clases especiales o en un aula común con ajustes o apoyos inexistentes o inadecuados. Por último, el enfoque de educación inclusiva reconoce la necesidad de adaptar las culturas, las políticas y las prácticas en la escuela para cumplir con las diferentes necesidades de cada estudiante, así como la obligación de eliminar barreras que impiden la inclusión (UNICEF 2014).

Este paradigma de educación inclusiva, sustentado en el modelo social de la discapacidad, parte de la idea de que todos los niños y niñas deben aprender juntos, más allá de sus diferencias y particularidades (UNESCO, 2005). Así, la inclusión es una aspiración que abarca a la diversidad del alumnado, pero poniendo particular énfasis en aquellos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar asociado a factores sociales o económicos (Simon y Echeita, 2013).

A continuación, se realiza una breve descripción de la experiencia uruguaya en materia de educación para personas con discapacidad.

1.2 Política educativa e inclusión en la educación primaria: Uruguay

Los cambios de paradigma respecto a la educación de las personas con discapacidad han generado modificaciones en las políticas educativas de diversos países. En el caso particular de Uruguay, con la creación de escuelas especiales para personas con discapacidad, surge sobre principios del siglo XX en el ámbito del Consejo de Educación Primaria, la educación especial. En 1985 se realiza una reestructura integracionista, para lo cual se crea la figura del maestro de apoyo itinerante, y se busca la integración de los niños y niñas con discapacidad dentro de la escuela común¹.

La Educación Especial en Uruguay fue evolucionando y en la actualidad forma parte de la política de inclusión educativa y es definida por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) como:

“(…) una red de escuelas, aulas, proyectos, equipos, docentes, dispositivos, estrategias, recursos y modalidades del sistema educativo, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, dificultades para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno.”²

Entre las modalidades de la educación especial se encuentran: aulas en escuelas comunes con inclusión en los grupos de educación común, maestros y maestras de apoyo en escuela

¹ <http://www.ceip.edu.uy/desde-memoria>

² <http://www.ceip.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial>

común, escolaridad compartida en escuela común y especial, apoyo en escuela especial, entre otras. Adicionalmente, existen una serie de programas de apoyo a la inclusión educativa como son la Red de Escuelas y Jardines de infantes Mandela³, el Programa A.PR.EN.D.E.R⁴, el Programa de Maestros Comunitarios⁵ y el de Escuelas Disfrutables⁶.

En este marco, las escuelas especiales se mantienen para aquellos alumnos y alumnas para los cuales esta escuela constituye “el único lugar de inserción educativa, cuya discapacidad requiere de una significativa adaptación de formato escolar, estrategias, recursos y apoyos y cuya decisión de ingreso es tomada en virtud del “interés superior del niño”⁷

Pese a las transformaciones de las últimas dos décadas en el marco normativo internacional y nacional que impulsan la adopción de la educación inclusiva, se observa una tendencia constante en la cantidad de escuelas especiales desde la década del 90, así como en la relación entre la matrícula de alumnos en escuelas especiales respecto a la matrícula total en educación común⁸. Según los datos disponibles, en 2019 existían 1971 escuelas públicas en Uruguay que poseen una matrícula de 330.000 estudiantes, al tiempo que existían 81 escuelas públicas de educación especial, con una matrícula de 5670 estudiantes. De esas escuelas, 74 son para niños y niñas con discapacidad intelectual⁹, 4 para niños y niñas con discapacidad auditiva y 2 para niños y niñas con discapacidad visual. A su vez, del total de escuelas especiales 26 se encuentran en Montevideo y 54 en el interior del país¹⁰.

³ <http://www.cep.edu.uy/nombre,-componentes-y-prop%C3%B3sitos>

⁴ <http://www.cep.edu.uy/programas/aprender>

⁵ <http://www.cep.edu.uy/programas/pmc>

⁶ <http://www.cep.edu.uy/programas/ped>

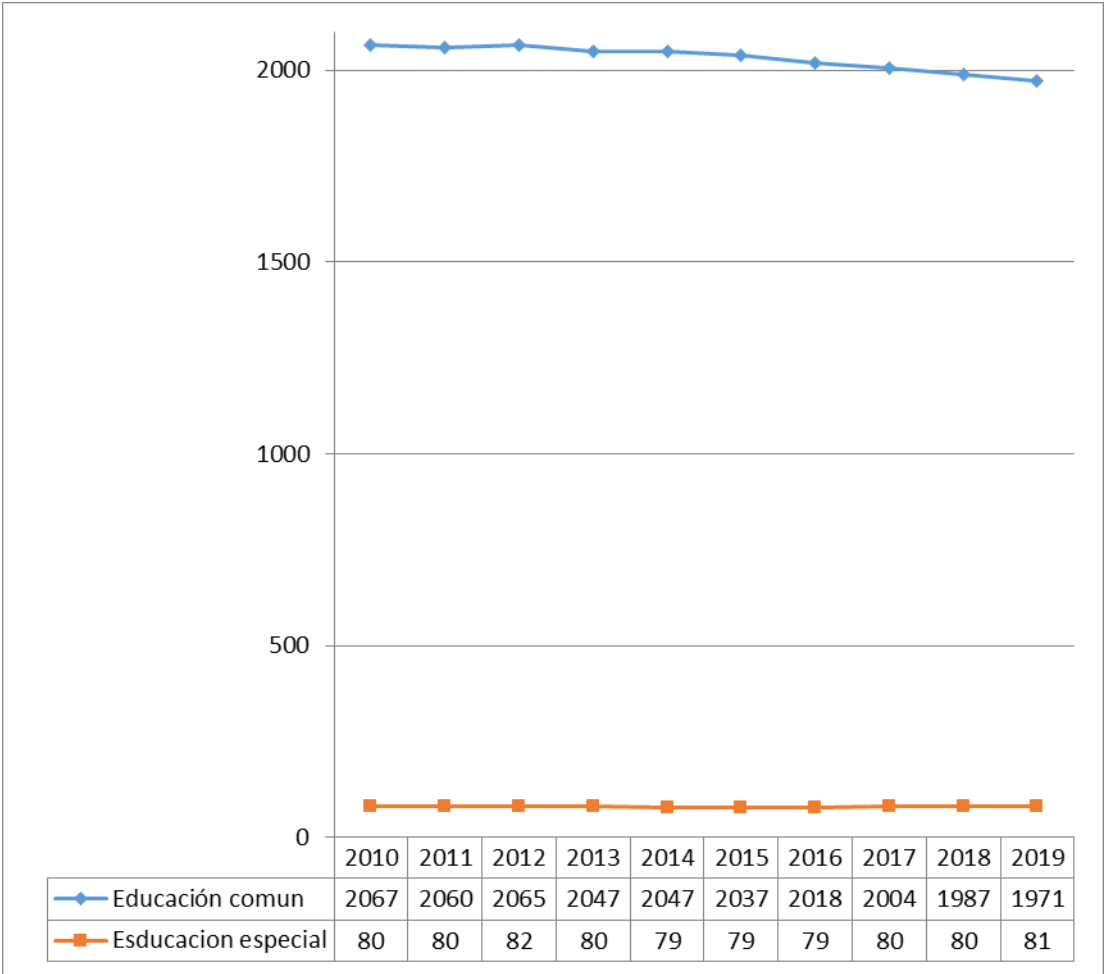
⁷ <http://www.ceip.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial>

⁸ <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/datosnacionales> y Anuario Estadístico de Educación 2017 del MEC

⁹ Los establecimientos que atienden discapacidades intelectuales, además de atender niños con disfunciones clásicamente tipificadas como “Intelectuales”, atienden los niños con discapacidades de orden motriz o de carácter. Por su parte, existe una única escuela que atiende específicamente a niños con discapacidad motriz y se encuentra en Montevideo.

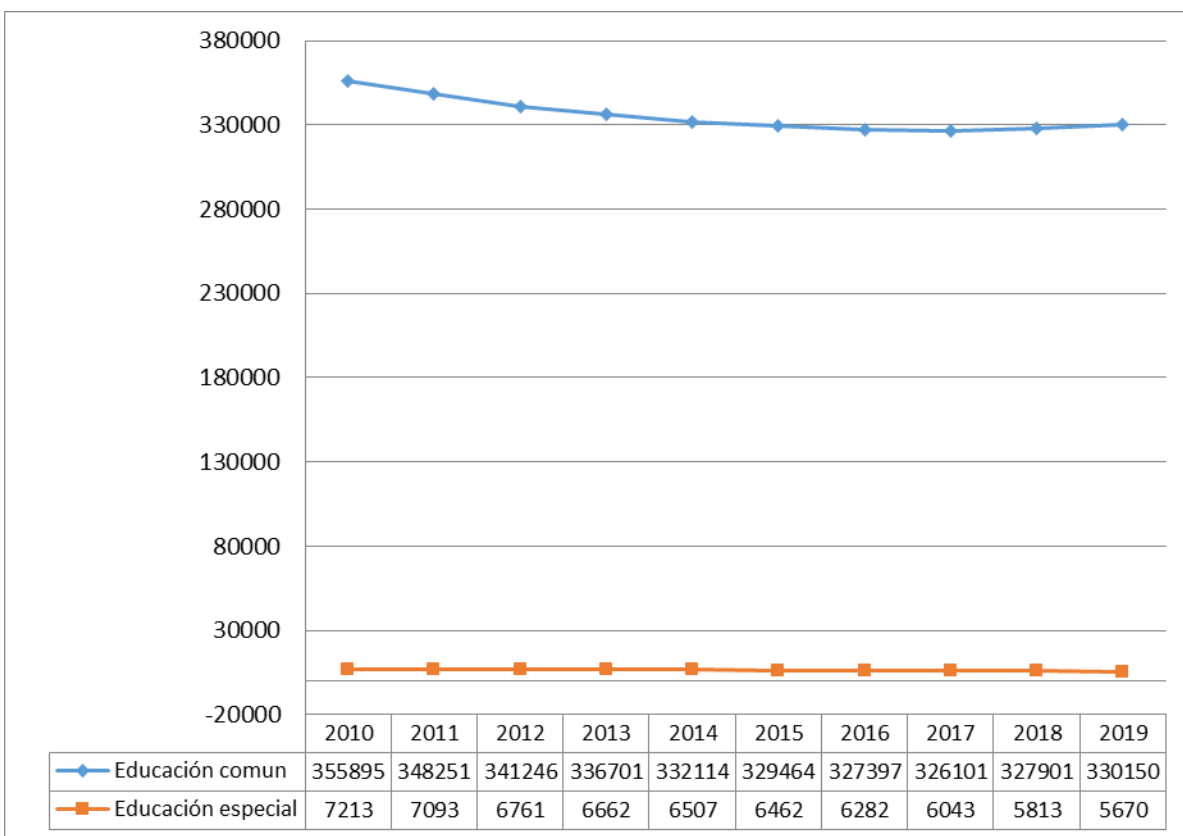
¹⁰ Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2017 del MEC.

Gráfico 1. Cantidad de escuelas de educación común y especial



Fuente: Monitor Educativo del CEIP (2021)

Gráfico 2. Cantidad de alumnos y alumnas en escuelas públicas comunes y en escuelas de educación especial



Fuente: Monitor Educativo del CEIP (2020)

Tanto las definiciones de política educativa como el marco normativo han evolucionado hacia la promoción de la inclusión de los niños, niñas y jóvenes en las aulas de los centros educativos comunes, estableciendo que deben realizarse las adecuaciones necesarias para eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje. Sin embargo “la inclusión educativa no se agota en la matriculación de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes, sino que implica la existencia de una política pública que garantice la disponibilidad de recursos humanos con la formación adecuada, la flexibilización curricular, la accesibilidad física y comunicacional” (Da Rosa y Mas, 2013:22). Por tanto, para que la inclusión educativa se efectivice, debe ir acompañado de cambios en asuntos clave como la formación, los roles y propósitos de los docentes y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo, y de mayor dotación de recursos y herramientas para quienes deben llevar adelante dichos procesos de inclusión y adecuación (Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M., 2011).

La formación de los docentes en dicha materia ha mostrado algunos avances; tanto el programa de magisterio vigente como el de profesorado incluyen en su cuarto año un seminario de “aprendizaje e inclusión” de 30 horas de duración. Asimismo, en 2013 se firmó

un convenio entre ANEP y la Facultad de Psicología de la Universidad de la República para desarrollar la Especialización en Inclusión Social y Educativa que apuntaba a formar especialistas para dar respuesta institucional a los problemas que nuestra sociedad presenta, en la actualidad, de exclusión social, discriminación y de fallas en la accesibilidad.

2. OBJETO DE EVALUACIÓN

La promoción de la educación inclusiva es una de las líneas de políticas prioritarias que viene impulsando el Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (en adelante, CEIP). En este marco, la Oficina de UNICEF en Uruguay brinda apoyo al CEIP desde 2014 para promover enfoques de educación inclusiva que garanticen el ejercicio del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes más vulnerables y, aquellos con discapacidad.

Con base en estos antecedentes, UNICEF Uruguay y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (en adelante, IIDDI) desarrollaron en 2012 un primer diagnóstico sobre la situación de los niños y niñas y adolescentes con discapacidad en el país (UNICEF 2013)¹¹.

2.1 La Red Mandela¹²

Con base en los retos identificados, las recomendaciones y propuestas, el CEIP y UNICEF suscriben a comienzos de 2014 un acuerdo para implementar un proyecto piloto denominado “Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela”, contando con el apoyo técnico de IIDDI. Este proyecto se propuso inicialmente que los centros incorporasen el paradigma de la educación inclusiva con relación a los niños y niñas con discapacidad, compartiendo experiencias y sistematizando prácticas y lecciones aprendidas, de forma que también sirvieran de inspiración para el resto de los centros de educación inicial y primaria públicos del país.

En esta línea, los principales propósitos de la red son:

- Favorecer el desarrollo de escuelas y jardines de infantes que implementan proyectos de educación inclusiva en todo el país.
- Mejorar los apoyos disponibles para que las escuelas puedan implementar, sostener y evaluar sus prácticas de educación inclusiva.
- Favorecer procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores claves para la inclusión educativa: docentes, alumnos, familias, personal escolar y comunidad.
- Estimular procesos de intercambio, aprendizaje compartido, visibilización y diseminación de buenas prácticas de inclusión entre los centros de recursos (escuelas especiales), las escuelas y los jardines de infantes comunes.

¹¹ UNICEF (2013): La situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión. Disponible en: (<https://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf>)

¹² Tal como se detalla en los apartados 3 (propósito de la evaluación), 4 (objetivos de la evaluación) y 5 (marco de la evaluación), uno de los cometidos de la evaluación tiene que ver con la conformación del diseño de la teoría del programa. Con base en dicho objetivo, la información de la Red Mandela que se presenta a continuación, referente a los componentes, cometidos y cambios esperados y cobertura, ha sido reconstruida a partir de la presente evaluación.

- Generar evidencia y sistematizar modelos de implementación de la educación inclusiva en el Uruguay a través de la documentación y evaluación de experiencias.

Para llevar a cabo estos propósitos, y en consonancia con la nueva concepción de la discapacidad y las recomendaciones internacionales, el programa se estructuró en cuatro componentes:

- Componente Pedagógico
- Componente Ambiental Social
- Componente de Monitoreo y Evaluación
- Componente de Accesibilidad¹³

La información que se presenta a continuación es resultado de un relevamiento de información secundaria, revisión documental y entrevistas, que ha permitido la sistematización de los componentes y actividades del programa que hasta el momento no estaban documentados en un solo lugar. A continuación, se describe cada uno de los componentes del programa de acuerdo con la información disponible.

2.1.1 El componente pedagógico.

El componente pedagógico se desarrolla a través de las siguientes actividades:

- Curso de posgrado en educación inclusiva
- Salas docentes
- Trabajo en Red con la escuela espejo

El Posgrado en Educación Inclusiva fue desarrollado por FLACSO en convenio con CEIP y UNICEF. Al momento de realizar el trabajo de campo se habían realizado en tres ediciones desde 2016 y habían participado más de 750 maestras y maestros de escuelas de educación común y especial.

El curso tiene por objetivo:

- Promover la producción, sistematización e intercambio de prácticas de educación inclusiva en las escuelas públicas de todo el país, a través de una formación teórico-práctica, fundamentada en los nuevos paradigmas de la educación inclusiva.
- Propiciar encuentros de producción grupal donde cada participante trabaje con las conceptualizaciones sobre educación inclusiva articulándolas con sus prácticas cotidianas y pueda repensar su rol en la institución a la cual pertenece.¹⁴

¹³ <http://ceip.edu.uy/nombre,-componentes-y-prop%C3%B3sitos>

¹⁴ Programa 2019 del Curso de Educación Inclusiva. FLACSO, CEIP, IFS, UNICEF

El posgrado es un curso semi-presencial con una duración total de 260 horas de formación, distribuidas en 6 encuentros presenciales de 8 horas cada uno (total 48 horas) con expertos internacionales, 5 meses de trabajo en plataforma virtual que incluye diseño e implementación de propuesta de educación inclusiva institucional o de aula (212 horas) y un evento de entrega de certificados (no computa en las horas del curso, siendo opcional).

El curso cuenta con 7 tutores de FLACSO que van haciendo el seguimiento académico de los cursantes. Además, los participantes cuentan con 24 facilitadoras (Inspectoras o maestro de apoyo que hayan aprobado el curso en ediciones previas) que hacen el acompañamiento pedagógico para la implementación de las propuestas de educación inclusiva en el aula o los proyectos institucionales.

Para aprobar el curso el participante sólo tiene permitida una falta a las instancias presenciales, debe cumplir con las horas de trabajo en plataforma y realizar un trabajo final que consiste en una propuesta de práctica inclusiva a trabajar en aula o el desarrollo de proyecto de educación inclusiva institucional.

Las salas docentes consisten en un espacio de discusión y análisis de docentes de la escuela común donde se alentando la reflexión sobre las prácticas educativas y el intercambio sobre experiencias concretas de inclusión. En ellas participan los maestros, maestras y equipos de dirección de las escuelas comunes y los directores y directoras de las escuelas especiales, en ocasiones acompañados por maestras itinerantes o de apoyo.

2.1.2 El componente ambiental social

El componente ambiental social tiene como propósito “favorecer los procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores clave para la inclusión educativa: docentes, alumnos, familias, personal escolar y comunidad”¹⁵. Para lograr este propósito se desarrollaban talleres de sensibilización con los alumnos y con las familias. Estos talleres son desarrollados por jóvenes del Grupo META, una red de jóvenes latinoamericana integrada por jóvenes con y sin discapacidad que trabajan con distintos temas en pro de los derechos de personas con discapacidad. Los talleres tenían como objetivo sensibilizar en la temática de la discapacidad y generar empatía entre las familias y los alumnos que asisten a la Escuela que participa en la Red, hacia las personas con discapacidad.

Los talleres abarcan diferentes áreas como ciencia, fotografía, arte, música, narraciones a través de las cuáles se trabajan temas como inclusión, discapacidad, diversidad, igualdad, derechos, aprender juntos, respeto, etc. Los talleres inician con una actividad lúdica, un video, un intercambio con los alumnos a partir del cual se presenta el tema a trabajar que promueve el desarrollo de actividades y reflexiones. Estos talleres sirven como una primera sensibilización al tema con el objetivo de eliminar las barreras actitudinales – prejuicios – respecto al tema de la discapacidad. Son una herramienta fundamental considerando la

¹⁵ <http://www.cep.edu.uy/nombre,-componentes-y-prop%C3%B3sitos>

necesidad de generar inclusión social de los alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas. Esto es: generación de vínculos positivos y de amistad con sus compañeros de clase y la garantizar una participación de forma tal que no sea sólo estar en el aula sino ser parte de ella (De Boer 2012). Se planificó realizar 3 talleres por escuela¹⁶ orientado a alumnos y 3 talleres más orientados a familias por cada año.

2.1.3 Componente de monitoreo y evaluación y componente de accesibilidad

En función de la información relevada por la evaluación debe señalarse que tanto el componente de accesibilidad como el de monitoreo no se describen ni explicitan de manera sistemática en los documentos producidos por la Red. En tal sentido, se nombran de manera aislada, ya sea en la página web¹⁷ de la Red, como en algunas de las entrevistas realizadas a los actores centrales del programa. Por tanto, puede señalarse que ambos componentes no fueron diseñados ni especificados en relación con sus cometidos y objetivos perseguidos.

Componente de monitoreo y evaluación: Si bien hubo distintos intentos de desarrollar formularios de registro y evaluación, estos fueron aislados y no tuvieron el éxito esperado. Al mismo tiempo, existen registros en GURÍ (sistema web del CEIP que permite la gestión unificada de registros e información), pero no permiten extraer información con fines de evaluación y monitoreo, ya que no se trata de registros sistemáticos, estandarizados y homogéneos.

Componente de accesibilidad: En todos los casos relevados, se trató de acciones aisladas y dependientes de la voluntad de cada centro educativo, principalmente a través de los proyectos PODES (Proyecto Oportunidad Desarrollo Educativo y Social¹⁸) o en vinculación con el departamento de infraestructura del CEIP.

En ambos casos se trata de componentes que no poseen un responsable directo para su implementación y desarrollo por parte de la Red, por lo que cualquier acción en estos aspectos es producto de decisiones y necesidades propias de cada centro o región y no de acciones centralizadas o promovidas desde la coordinación del programa.

2.2 Cometidos y cambios esperados

A partir de los documentos del programa y con base en el relato elaborado por los técnicos que conformaron la Red Mandela, pueden detallarse los cometidos buscados y la forma de llevarlos adelante. Es importante señalar que el programa no cuenta con un diseño explicitado en documentos, donde se detalle entre otras cosas: ¿cuál es el problema a atender?, ¿cómo pretenden atender este problema?, ¿cuáles son las hipótesis que relacionan el problema con los componentes del programa, sus resultados?

¹⁶ Planificación 2017. Aunque en algunos casos ha variado según las especificidades de las escuelas.

¹⁷ <https://www.ceip.edu.uy/educaci%C3%B3n-inclusiva/1647-la-red-de-escuelas-y-jardines-inclusivos/>

¹⁸ https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/aprender/PODES_16.pdf

En consecuencia, el equipo de evaluación reconstruyó la teoría del cambio en función de la información relevada, según componente del programa.

- Cambio esperado: igualdad de oportunidades educativas, es decir, hacer efectivo el derecho de acceso de los niños y niñas con discapacidad a la educación en escuelas comunes al igual que sus pares sin discapacidad.

— Hipótesis de largo plazo: los niños y niñas con discapacidad pueden aprender de la misma forma que los niños y niñas sin discapacidad en escuelas comunes.

- Cambio en el mediano plazo:

— Escuelas especiales cambian su rol a Centros de Recursos, brindando asistencia técnica a las escuelas comunes en sus prácticas de inclusión.

— Escuelas comunes reciben apoyos y facilitadores de los Centros de Recursos para atender a niños y niñas con discapacidad.

— ANEP incrementa los cargos de maestros de apoyo y apoyo itinerante y se disminuyen los cargos de maestros de aula en función de la inclusión educativa en escuelas comunes.

— Los maestros de escuelas comunes desarrollan prácticas de aula inclusivas.

— La comunidad educativa (escuelas y familias) conoce los derechos de los niños y niñas en relación con el acceso y permanencia a la educación, cuenta con recursos humanos formados e infraestructura accesible.

- Cambios en el corto plazo:

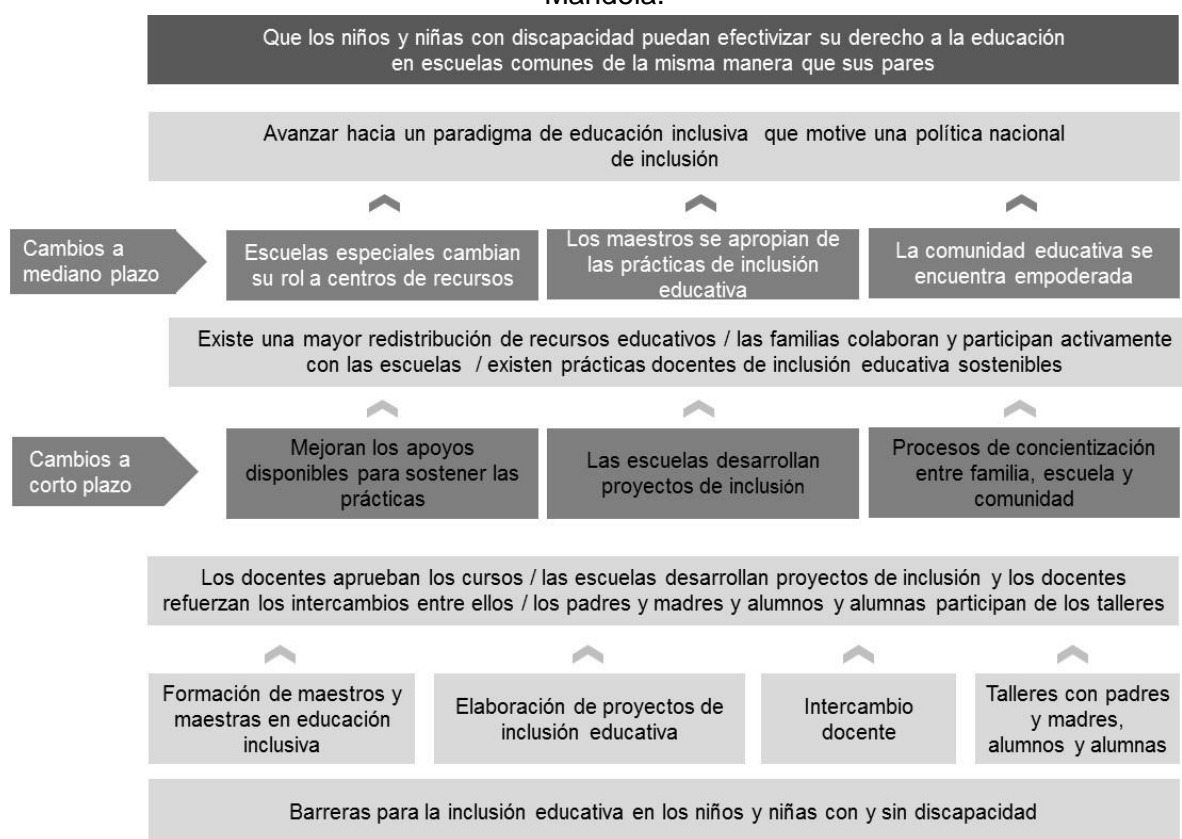
— Escuelas y jardines de infantes implementan proyectos de educación inclusiva en todo el país.

— ANEP incrementa los apoyos disponibles para que las escuelas puedan implementar, sostener y evaluar sus prácticas de educación inclusiva.

— Se desarrollan procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores claves para la inclusión educativa: docentes formados, alumnos y familias informados respecto a la exigencia de derechos, el personal de la escuela mantiene acciones de articulación con actores especializados como psicólogos, médicos y organizaciones de la sociedad civil que trabajan en temas de discapacidad,

— Centros de recursos y escuelas comunes tienen reuniones de intercambio, aprendizaje compartido, visibilización y diseminación de buenas prácticas de inclusión educativa.

Figura 1. Teoría del cambio para el Programa Red de Escuelas y Jardines inclusivos Mandela.



Fuente: elaboración propia

La estrategia principal del trabajo en red ha sido integrar las escuelas especiales y las escuelas comunes para trabajar la inclusión de niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes. El trabajo en red busca desarrollar estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad, fundamentalmente brindando a los maestros y maestras herramientas para construir, desde una perspectiva de derechos, una educación inclusiva, específicamente a través de su formación permanente y de la generación de espacios de intercambio docente.

Para la implementación del proyecto se crea una comisión técnica integrada por funcionarios del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (CEIP-ANEP), de UNICEF y del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi).

2.3 Cobertura de la Red Mandela

La Red Mandela se inició en marzo de 2014 tras una convocatoria a centros interesados y abarcó al comienzo a 17 centros (9 escuelas y jardines de educación común y 8 escuelas especiales operando como “centros de recursos”). El proyecto fue aumentando

progresivamente su cobertura, pasando de 16 centros en 2015 a 41 en 2016, 43 en 2017, 67 en 2018 y finalmente 80 en 2019. En ese último año la cobertura alcanzó a casi 13.000 alumnos/as y sus familias, de los cuales 798 niños y niñas con discapacidad están integrados en escuelas comunes y jardines de infantes, aproximadamente 2000 niños y niñas con discapacidad están matriculados en escuelas especiales de la Red y 10.115 alumnos sin discapacidad asisten a las escuelas comunes y jardines. En el siguiente cuadro puede apreciarse su distribución en función del tipo de centro y localización geográfica.

Tabla 1. Distribución de los centros de la Red Mandela según tipo de centro y departamento. Año 2019

Departamento	Escuelas comunes	Escuelas especiales	TOTAL
Artigas	2	1	3
Canelones	6	4	10
Cerro Largo	1	1	2
Colonia	1	1	2
Durazno	3	1	4
Flores	2	1	3
Lavalleja	2	2	4
Maldonado	1	2	3
Montevideo	7	9	16
Paysandú	2	1	3
Río Negro	1	1	2
Rivera	5	4	9
Rocha	1	1	2
Salto	1	3	4
San José	1	1	2
Soriano	2	1	3
Tacuarembó	2	2	4
Treinta y Tres	3	1	4
TOTAL	43	37	80

Fuente: elaboración propia a partir de datos del CEIP-ANEP

El siguiente cuadro muestra la cantidad de escuelas comunes por departamento y la matrícula total de dichas escuelas. La información que se presenta fue construida a partir de datos secundarios¹⁹. La desagregación y el detalle de escuelas especiales por departamento se presentan en anexos (Anexo 10_Ampliación de información desarrollada en el informe).

Tabla 2. Cantidad y matrícula total de las escuelas comunes. Año 2019

¹⁹ Los datos de matrícula son del Monitor Educativo del CEIP. Este monitor presenta datos de matrícula 2018, no existen datos de matrícula de jardines de infantes ni escuelas especiales. No es posible obtener el total de los niños atendidos por el programa en el momento considerando los datos de matrícula que presenta el Monitor Educativo del CEIP. La solicitud de la información relativa a la matrícula de las escuelas especiales se realizó en diversas oportunidades y bajo distintas modalidades. Se canalizó a través de entrevistas mantenidas con Inspección Especial (10 y 23 de octubre 2019), así como en distintas solicitudes específicas realizadas a Inspección de Educación Especial: 3 de abril 2020, 18 de febrero y 8 de abril de 2021. Al momento de cierre de este informe, no se pudo acceder a esta información.

Departamento	N° de escuela	Categoría de escuela	Matrícula 2019
Artigas	65	común (aprender)	216
	83	común (aprender)	406
Canelones	111	común práctica	372
	218	común	465
	124	común (aprender)	343
	204	común	474
	241	jardín de infantes	242
	302	jardín de infantes	325
Cerro Largo	136	jardín de infantes	187
Colonia	11	Común	256
Durazno	6	Común	282
	10	Común	334
	87	jardín de infantes	162
Flores	2	común	144
	19	común	223
Lavalleja	11	común (aprender)	293
	114	jardín de infantes	91
Montevideo	76	común práctica	338
	115	común	251
	223	jardín de infantes	336
	336	común (aprender)	499
	366	común	232
	265	común	s/d
	277	Común (aprender)	687
Maldonado	78	común	331
Paysandú	2	común (práctica)	701
	112	común (aprender)	252
Río Negro	5	común (práctica)	526
Rivera	1	común	308
	2	común	371
	3	común (aprender)	357
	138	jardín de infantes	200
	147	común	186
Rocha	72	común	216
Salto	14	común (aprender)	502
San José	117	común (aprender)	737
Soriano	4	común	493
	41	común (aprender)	299
Tacuarembó	1	común	279
	143	común	220
Treinta y Tres	64	común	s/d
	66	común	198
	83	común	256

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Red de Escuelas Mandela y el Monitor Educativo del CEIP.

Presupuesto de la Red MANDELA

Si bien no era un objetivo perseguido por la evaluación, se indagó respecto al presupuesto de la Red. Como primer insumo, a continuación, se describe el financiamiento realizado por UNICEF, ya sea para el curso de educación inclusiva con FLACSO y para los talleres con familias realizados por iDi.

Tabla 3. Aporte de UNICEF al financiamiento de la Red Mandela. Año 2019 (en \$U)

Convenio con	Título del programa	Duración prevista	N° beneficiarios/cupos	Presupuesto del programa (\$U)	Ver convenio en
FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES (FLACSO)	Capacitación en educación inclusiva hacia niños y adolescentes con discapacidad (2019) / Capacitación en educación inclusiva hacia niños y adolescentes migrantes	marzo - 2019 - setiembre 2019	En total 280 docentes / centros educativos (escuelas primarias y establecimientos de educación media); en forma indirecta el proyecto beneficiará a 75.000 estudiantes que se suman a los 19.000 niños cubiertos por la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela	De la OSC - 595.474 (20%)	Anexo 6_Convenio FLACSO 2019
				De UNICEF - 2.459.180 (80%)	
				Total - 3.054.654 (100%)	
	Enmienda 1	junio - setiembre 2019	Aumento de recursos destinadas para la elección, contacto, traslado y pago de honorarios y viáticos a expertos/as invitados a eventos presenciales. Al menos 280 Directores y docentes de centros educativos asociados a la Red Mandela y docentes de educación media (CES y CETP) han actualizado/ampliado su formación teórica y metodológica en el paradigma de educación	Los recursos que se adicionan al convenio a través de esta enmienda representan menos del 20% del total de la contribución en efectivo de UNICEF a su contraparte (FLACSO Uruguay) que fuera originalmente acordada: 296.000 sobre 2.459.180 (12%)	Anexo 7_Enmienda 1_FLACSO_2019
				De UNICEF - 296.000	

			inclusiva		
	Enmienda 2	Oct-19	Implementación del programa Red Mandela en educación media y asesoramiento técnico por parte del equipo Nodo de estudios migratorios y movilidad humana de FLACSO para el desarrollo de la línea de trabajo con niños, niñas y adolescentes inmigrantes	De UNICEF - 266.328	Anexo 8_Enmienda 2_FLACSO_2019
FUNDACIÓN URUGUAYA DEL INSTITUTO SOBRE DISCAPACIDAD Y DESARROLLO INCLUSIVO (IDII)	Centros educativos inclusivos (Facilitación del componente de inclusión y participación social)	mayo 2019 - noviembre 2020	Aproximadamente, 22.000 niños (y sus familias) que asisten a los 81 centros educativos de educación primaria (escuelas comunes y especiales, y jardines de infantes) y 8.500 adolescentes en 15 centros de educación media (Secundaria y Técnica)	De la OSC - 180.000 (8%)	Anexo 9_Convenio iiDi 2019
				De UNICEF - 2.156.200 (92%)	
				Total - 2.346.200	

Fuente: elaboración propia en base a UNICEF

3. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN

El 1º de marzo de 2020 asumió un nuevo gobierno en Uruguay, incluyendo nuevas autoridades educativas. A lo largo de 2020 también se elaboró el Programa de Cooperación de UNICEF para 2021-2025, que fue acordado con el gobierno y elaborado con aportes de la sociedad civil y el sector privado. En el documento de programa de cooperación se establece que:

“Con el propósito de garantizar el acceso, la continuidad educativa, la participación y los logros de los más vulnerables, sobre todo los niños y los adolescentes con discapacidad, el UNICEF promoverá el diseño universal del aprendizaje en todos los centros educativos y que se complete la transición de la educación especial a la inclusiva. El UNICEF mejorará el seguimiento y la evaluación de la educación a fin de lograr la inclusión de los niños y los adolescentes con discapacidad, ofrecer asistencia en la elaboración de un plan nacional de educación inclusiva y promover la capacitación de los docentes en este tipo de educación en los grados y posgrados. Asimismo, respaldará la accesibilidad en los centros educativos y la elaboración de materiales escolares inclusivos”. (UNICEF 2021).

Adicionalmente, ANEP presentó el nuevo presupuesto para 2020-2024, que incluye dos objetivos estratégicos relativos a la educación inclusiva: “Reducir las dificultades de acceso y mejorar la cobertura oportuna de niños y niñas con discapacidad en edades de 6 - 11 años mejorando sus aprendizajes y continuidad educativa” y “Facilitar el acceso a educación media básica (EMB) de los estudiantes con discapacidad” (“educación media básica” se refiere a los tres primeros años de enseñanza secundaria, es decir de 7º a 9º grado). También establece a la educación inclusiva como una de las diez políticas transversales de la ANEP.

En este contexto, la realización de una evaluación del Proyecto Red de Jardines y Escuelas Inclusivas Mandela permitirá contar con insumos clave para la elaboración de una política nacional por parte de las autoridades educativas y con la asistencia técnica de UNICEF, que establezca el camino para una educación inclusiva para niños, niñas y adolescentes durante este período de gobierno.

4. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

La presente evaluación estuvo orientada a dar cuenta del diseño, implementación y resultados obtenidos por el proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela llevado adelante por el CEIP y UNICEF. Procuró relevar las valoraciones que realizaron los participantes fundamentales del proceso: directores, facilitadores, maestros y familias. Desde la óptica de estos actores e información cuantitativa de los centros educativos, se pretendió analizar el cumplimiento de los objetivos trazados por el programa, así como el resultado generado en las prácticas educativas de los docentes y en la inclusión de niños y niñas con discapacidad.

4.1 Objetivo general

El objetivo general es documentar, describir y analizar el diseño, el proceso de implementación y los resultados obtenidos por el proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela.

4.2 Objetivos específicos

- a) Sistematizar la información del proyecto para contribuir a brindar claridad conceptual al diseño del programa, la teoría del cambio, de forma de reflexionar acerca de los cometidos que pretende alcanzar, las actividades que se propone para ello y la adecuación con los marcos nacionales e internacionales en cuanto a la educación inclusiva.
- b) Describir el alcance, cobertura, desarrollo y expansión del programa en el transcurso de los cinco años de implementación.
- c) Examinar el grado de conocimiento y apropiación del enfoque y las prácticas de educación inclusiva que promueve el proyecto en los centros participantes.
- d) Indagar en las percepciones de los distintos actores, de forma de analizar las fortalezas y debilidades.
- e) Dar cuenta del conocimiento y valoración de las familias respecto a las prácticas de educación inclusiva realizadas en el centro educativo.
- f) Estimar la matriculación de niños y niñas con discapacidad en los centros participantes del proyecto.

5. ALCANCE DE LA EVALUACIÓN

A continuación, se describen los principales ejes de la evaluación desarrollada. En anexos se amplía y profundiza esta información (Anexo 10_Ampliación de información desarrollada en el informe). Se llevó adelante una evaluación formativa²⁰ centrada en el diseño y en la implementación del programa. Esta evaluación estuvo conformada por tres componentes que se encuentran alineados en tres criterios y preguntas orientadoras. Los componentes fueron los siguientes:

- Evaluación del diseño
- Evaluación de implementación
- Evaluación de resultados

La siguiente tabla resume los objetivos, criterios y preguntas que guiaron la evaluación.

Tabla 4: Componentes, objetivos, criterios y preguntas centrales de la evaluación

Evaluación	Objetivos	Criterios	Preguntas centrales
Diseño	Objetivo a	Pertinencia, alineación y coherencia entre las hipótesis que relacionan el problema público con el programa y los objetivos esperados	¿Cuál es la teoría del cambio que sustenta el programa?
Implementación	Objetivo b	Efectividad: la medida en la que efectivamente el programa se ha implementado de acuerdo con su diseño	¿Cómo se ha desarrollado la implementación del programa en función de los objetivos trazados?
Resultados	Objetivos c, d, e y f	Eficacia: la medida en que la intervención evaluada logró sus objetivos. Los cambios positivos y negativos producidos por la intervención evaluada, directamente o indirectamente, previstos o imprevistos	¿En qué medida el programa ha logrado alcanzar los objetivos propuestos? ¿Cuáles fueron los cambios (positivos o negativos)?

Fuente: elaboración propia

²⁰ Según la definición de Ballart (1992) en Iválua (2009a): la evaluación formativa responde a la finalidad de obtener información sobre la marcha de un programa, de forma progresiva durante su desarrollo, con el propósito de darla a conocer a sus responsables para que estos puedan introducir modificaciones que se estimen oportunas.

6. METODOLOGIA Y MARCO DE LA EVALUACIÓN

El diseño metodológico desarrollado fue de carácter combinado, cualitativo y cuantitativo, y se estructuró con base en los tres componentes de la evaluación: 1) diseño, 2) implementación y 3) resultados. A continuación, se presentan las características principales de la metodología empleada. En anexos se amplía y profundiza esta información (Anexo 10_Ampliación de información desarrollada en el informe).

Para la **dimensión cualitativa** se utilizaron dos técnicas: entrevistas semi-estructuradas y análisis de la documentación del programa. Luego de la revisión de la normativa y los estándares internacionales sobre educación inclusiva, el equipo de evaluación realizó entrevistas primarias a coordinadores y coordinadoras de la Red, autoridades educativas y expertos en la temática. Estas entrevistas oficiaron como diagnóstico inicial de demandas, impresiones, así como insumo fundamental para la creación de los instrumentos de relevamiento (pautas de entrevistas, ficha de encuesta), y de las unidades territoriales a las cuales acudir a realizarlas.

Para dar cuenta de los objetivos trazados, se desarrolló una muestra de 6 unidades territoriales (“nodos de la red”, conformados por la dupla compuesta entre la escuela común y escuela especial/centro de recursos) del programa en los departamentos de Montevideo, Canelones, Paysandú, Soriano, Rivera y Treinta y Tres. Allí se relevaron las opiniones de los principales actores: directores y directoras, maestros y maestras, maestros y maestras de apoyo y de apoyo itinerante²¹, los inspectores e inspectoras, así como a las familias de alumnos y alumnas con discapacidad. Estas entrevistas buscaron relevar cómo se implementó la Red, las instancias presenciales en territorio, la construcción de los proyectos de inclusión, las prácticas de aula entre maestros, maestros de apoyo e itinerantes, las fortalezas y debilidades que estos actores encontraron en la implementación del programa, entre otras.

Tabla 5. Descripción de la totalidad de actores a entrevistar/entrevistados en cada “nodos de la red” elegido para efectuar el relevamiento

Nodos	Tipo de escuela	Actor
Nodos de la red	Escuela común	Director
		Maestro
		Maestro de apoyo
		Familia
		Inspectora técnica regional común
	Escuela especial	Director
		Maestro
		Maestro de apoyo itinerante
		Familia

²¹ El maestro de apoyo es un maestro de educación especial cuyo cargo se encuentra radicado en escuelas comunes. Su función es apoyar el proceso de aprendizaje e inclusión de los estudiantes. Se integra a las instituciones educativas en el marco de proyectos que implementan líneas de política educativa y jerarquizan la atención a estudiantes del primer ciclo escolar y el acompañamiento de sus trayectorias para garantizar sus aprendizajes y continuidad educativa. El maestro de apoyo itinerante está especializado en una discapacidad específica (sordos, ciegos, TEA, discapacidad motriz severa).

		<i>Inspector regional de educación especial</i>
Total		

Fuente: elaboración propia

La dimensión cuantitativa se realizó con base en la revisión de datos administrativos generados por el programa, análisis de la información secundaria existente y la generación de información primaria. Para esto último se elaboró una ficha de relevamiento que buscó dimensionar a nivel nacional el número de niños y niñas con discapacidad que asistían a las escuelas de la Red durante el año 2019, así como obtener un primer diagnóstico en lo que respecta al proceso de registro de la información.

Limitaciones

Desde sus inicios, la evaluación explicitó algunas limitaciones, las cuales se esperaban reducir en función de las distintas alternativas de mitigación.

Carencias de los registros de información en las escuelas de la Red: La no existencia de registros sistemáticos y estandarizados de niños y niñas con discapacidad en los centros educativos, así como la disponibilidad y acceso a estos datos, se convierte en uno de los posibles obstáculos de la evaluación. De ellos dependía la viabilidad de uno de los objetivos de la evaluación de resultados, concretamente el referido a la estimación de niños y niñas con discapacidad que asisten a las escuelas de la Red. Como estrategia de mitigación es que se propuso la realización de la ficha de relevamiento de niños y niñas incluidos en las escuelas de la Red. A través de esta, se esperaba contar con un primer registro de niños y niñas con discapacidad que asisten a las escuelas de la Red, así como obtener insumos que ofrezcan recomendaciones que contribuyan a la mejora del sistema de registro y monitoreo del programa. Estas limitaciones previstas inicialmente, fueron constatadas una vez realizada la evaluación. En el apartado 8 (“Hallazgos”) se ahonda al respecto.

Actores a entrevistar: otra de las limitaciones de la evaluación radicaba en el acceso a los centros educativos y la disponibilidad de los actores convocados a participar de las entrevistas: directores, maestros, familias. Dado que es voluntaria, la participación se encontraba supeditada a la buena voluntad de los entrevistados a participar. Para ello, el equipo de evaluación trabajó activamente con todos los actores de la Red para coordinar la llegada a las escuelas y realizar la convocatoria de manera articulada y de acuerdo con los actores territoriales con mayor cercanía y vínculo en cada uno de los centros seleccionados. Asimismo, a través del marco de confidencialidad de la información y consentimiento informado, se esperó también brindar garantías a los actores a entrevistar. De esta manera, se despejaron dudas, interrogantes, comunicando de manera clara y precisa los objetivos de las entrevistas, así como el análisis de la información relevada. Las entrevistas transcurrieron sin ningún inconveniente. Por esta razón, las limitaciones previstas no acontecieron.

6.4 Diseño metodológico y matriz de evaluación

A continuación, se resumen los tres componentes de la evaluación de la Red de escuelas y jardines Mandela: 1) Diseño, 2) Implementación y 3) Resultados. Para cada uno de ellos, se detallan los criterios orientadores que guiaron la evaluación, las preguntas y subpreguntas de evaluación que se pretendieron responder, los métodos e indicadores a reportar.

Tabla 6: Matriz de evaluación del DISEÑO

Evaluación	Criterios orientadores	Pregunta de Evaluación	Subpreguntas	Métodos	Indicadores
Diseño	Pertinencia, alineación y coherencia entre las hipótesis que relacionan el problema público con el programa y los objetivos esperados	<i>¿Cuál es la teoría del cambio que sostiene el programa?</i>	¿Cómo está definido el problema público a atender?	Entrevistas a actores centrales y revisión de documentos	Definición de problema
			¿Cuáles son las hipótesis que relacionan el problema público con el programa?	Entrevistas a actores centrales y revisión de documentos	Establecimiento de hipótesis
			¿Cuáles son las hipótesis que sostienen que el programa logrará sus objetivos?	Entrevistas a actores centrales y revisión de documentos	Establecimiento de hipótesis
			¿El programa incorpora en su diseño acciones o componentes que trabajen con enfoque de género?	Entrevistas a actores centrales y revisión de documentos	Descripción de acciones con enfoque de género
			¿Cuáles fueron los criterios iniciales para la selección de las escuelas?	Entrevistas a actores centrales	Descripción y sistematización de criterios empleados
			¿En qué medida el programa incorpora en su diseño los estándares internacionales sobre educación inclusiva de niños y niñas en situación de discapacidad?	Revisión de documentos del programa versus revisión de estándares internacionales	Comparación: estándares internacionales versus componentes y actividades diseñados e implementados
			¿Cuál es el paradigma de inclusión educativa que persigue? ¿Cómo definen prácticas de educación inclusiva?	Entrevistas a actores centrales y revisión de documentos	Descripción del paradigma y definición de criterios de una práctica de educación inclusiva

Fuente: elaboración propia

Tabla 7: Matriz de evaluación de IMPLEMENTACIÓN

Evaluación	Criterios orientadores	Pregunta de Evaluación	Subpreguntas	Métodos	Indicadores
Implementación	Efectividad: la medida en la que efectivamente el programa se ha implementado de acuerdo a su diseño	¿Cómo se ha desarrollado la implementación del programa en función de los objetivos trazados?	¿En qué medida el programa se ha implementado de acuerdo a su diseño y en función de los objetivos propuestos?	Entrevistas	Grado de implementación de componentes en las escuelas seleccionadas
			¿La intervención desarrolla actividades o componentes específicos con un enfoque de género?	Entrevistas	Descripción de acciones con enfoque de género
			¿La intervención es homogénea según el tipo de escuela, territorio?	Entrevistas	Grado de heterogeneidad/homogeneidad de la implementación en los nodos territoriales
			¿Qué tipo de información se releva sobre discapacidad de los niños y niñas de las escuelas del programa?	Entrevistas y análisis de información secundaria	Descripción de la información relevada
			¿Cuántos maestros participan del programa?	Datos secundarios	Cantidad de maestros participantes en la Red (aula, itinerantes y de apoyo) según características sociodemográficas (sexo, edad, antigüedad en la docencia y en la escuela)

Fuente: elaboración propia

Tabla 8: Matriz de evaluación de RESULTADOS

Evaluación	Criterios orientadores	Pregunta de Evaluación	Subpreguntas	Métodos	Indicadores
Resultados	Eficacia: la medida en que la intervención evaluada logró sus objetivos. Resultados: los cambios positivos y negativos producidos por la intervención evaluada, directamente o indirectamente, previsto o imprevistos	¿En qué medida el programa ha logrado alcanzar los objetivos propuestos?	¿En qué medida el proyecto ha logrado desarrollar prácticas acordes a las necesidades de los niños y niñas en situación de discapacidad? ¿Los maestros logran incorporar prácticas de educación inclusiva?	Entrevistas	Comparación entre las percepciones de los actores y los criterios definidos por el curso para que una práctica sea inclusiva.
			¿En qué medida el programa ha logrado ampliar las escuelas participantes?	Datos secundarios	Cantidad de escuelas participantes del programa según año de ingreso al programa
			¿Qué cantidad de niñas y niños incluidos se encuentran en las escuelas comunes participantes de la Red? ¿Se encuentran diferencias según sexo?	Planilla de relevamiento	Cantidad de niñas y niños en situación de discapacidad en escuelas comunes
			¿En qué medida el proyecto ha logrado alcanzar los resultados planificados?	Entrevistas, revisión de documentos y datos secundarios	Percepciones de los actores respecto a prácticas de educación inclusiva e inclusión educativa
		¿Cuáles fueron los cambios (positivos o negativos)	¿Cuáles fueron los cambios producidos por la intervención evaluada?	Entrevistas. Análisis de información primaria y secundaria	Percepciones de los actores respecto a los cambios producidos por el programa. Identificación de cambios producidos por el programa
			¿Qué grado de conocimiento tienen los actores que han participado del proyecto (docentes y familias) sobre el enfoque de educación inclusiva?	Entrevistas	Percepciones de los actores sobre la educación inclusiva
			¿En qué grado los actores involucrados en el proyecto (en particular las familias) manifiestan satisfacción con su implementación y con los resultados alcanzados?	Entrevistas	Satisfacción de la familias respecto al programa

Fuente: elaboración propia

7. NORMAS DE EVALUACIÓN Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

Cada uno de los tres componentes que estructuraron la propuesta de evaluación se encuentran enmarcados con las obligaciones de reserva y confidencialidad de la información, según lo establecen la Ley de Acceso a la Información Pública (n° 18.381), la Ley de Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data (n° 18.331) y sus decretos reglamentarios 484/009 y 232/010.

El cumplimiento de estas leyes obliga al Instituto a velar por la confidencialidad y protección de los datos personales que recolecta —mediante su desidentificación— y a utilizarlos para sus estudios y evaluaciones resguardando siempre el carácter anónimo de la información.

La evaluación se encuentra alineada a las normas y estándares de evaluación del Grupo de Evaluación de Naciones Unidas (<http://www.unevaluation.org/document/detail/1914>) e incorpora los enfoques de derechos humanos e igualdad de género en todas las etapas de evaluación (desde la composición del equipo para el diseño de evaluación, la construcción de los instrumentos de recolección de datos, la difusión de los resultados, etc.). En este sentido, el equipo de evaluación consultó y aplicó las normas y los estándares del Grupo de Evaluación de Naciones Unidas sobre “Integración de los derechos humanos e igualdad de género en las evaluaciones” (<http://www.unevaluation.org/document/detail/1616>).

Adicionalmente, la evaluación respeta y aplica las normas y códigos éticos para evaluaciones del sistema de Naciones Unidas (disponibles en inglés):

----UNEG Ethical Guidelines for UN Evaluations:
(<http://www.unevaluation.org/document/detail/102>)

----Code of Conduct for Evaluations in the UN System:
(<http://www.unevaluation.org/document/detail/100>)

El equipo evaluador en sus orientaciones técnicas y metodológicas se guió por el respeto por la dignidad y diversidad de las personas que sean entrevistadas, respetando sus diferencias en cultura, costumbres, prácticas y creencias religiosas, roles de género, discapacidad, edad y etnicidad, y prevé las potenciales implicaciones de estas. Se preservó la confidencialidad de la información y datos de los involucrados respetando el derecho de proveer información de forma confidencial. En este punto fue fundamental el consentimiento informado al momento de recolectar la información. La evaluación entendió necesario minimizar los riesgos asociados a tener efectos negativos y maximizar los beneficios de los principales actores previendo innecesarios perjuicios o daños que pueden derivarse de los hallazgos de una evaluación negativa o crítica sin comprometer la integridad de la evaluación.

Asimismo, el equipo de evaluación se ha regido bajo los Estándares Éticos de UNICEF en Investigaciones, Evaluaciones, Recopilación y Análisis De Datos²²

Todas las actividades de generación de evidencia (incluyendo evaluaciones) que implican sujetos humanos presentan su protocolo de investigación a un comité de revisión ética externo. Este comité de revisión ética revisó la propuesta metodológica de la evaluación y evaluó los métodos y herramientas de recolección de información, así como la propuesta de análisis de datos. Así fue como aconteció con la presente evaluación.

Diseminación de los resultados:

INEEd entiende pertinente, siempre en acuerdo con el equipo de la Red de Escuelas y Jardines Mandela, difundir los resultados para contribuir al mejoramiento de los objetivos perseguidos por la Red, en los términos y condiciones que la propia Red establezca.

²² https://www.unicef.org/supply/files/ATTACHMENT_IV-UNICEF_Procedure_for_Ethical_Standards.PDF.

8. HALLAZGOS Y RESULTADOS: EL PROGRAMA EN LA VISIÓN DE LOS ACTORES

En este apartado se presentan los principales hallazgos y resultados identificados. El análisis es realizado en base a la pertinencia, alineación y coherencia de componentes y actividades del programa respecto a los supuestos de base que definen el problema público. Al mismo tiempo, se incorpora el criterio de alineación del proyecto, en su diseño y e implementación, con los estándares internacionales sobre educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad. También se busca establecer en qué medida el programa se ha implementado en las escuelas de acuerdo con su diseño (efectividad), para finalmente analizar en qué medida la intervención logró sus objetivos, así como los cambios que produjo (eficacia).

8.1 Pertinencia y coherencia

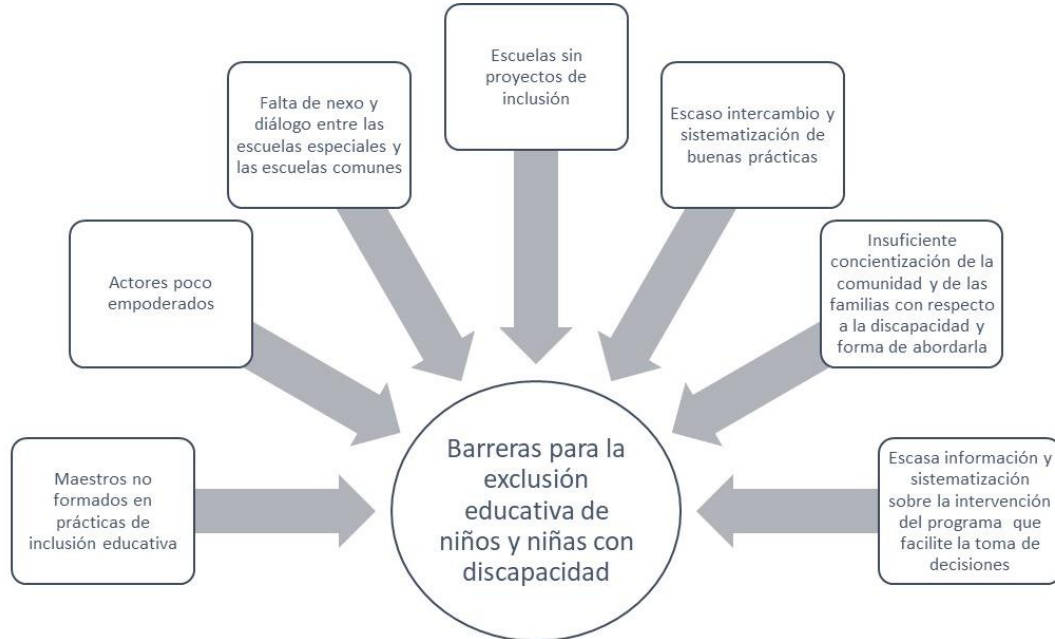
Resumen: Si bien se debió reconstruir la Teoría del Cambio del programa, el conjunto de componentes y actividades propuestos son coherentes con los supuestos que definen el problema público, así como con las hipótesis de cambios esperados y los resultados en el corto plazo. Para obtener resultados en el mediano y largo plazo se necesitarán desarrollar otros cambios que no están contemplados hasta ahora o incluir componentes que no han sido implementados como los de monitoreo y evaluación. Las actividades y componentes del programa son pertinentes a las necesidades de la población objetivo y están basados en diagnósticos.

8.1.1 ¿Cómo está definido el problema público a atender?

En esta línea, puede establecerse que el problema que la Red pretende modificar (ver figura 2) se define como la existencia de barreras en el entorno para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. En línea con los procesos de cambio de paradigma de integración a inclusión educativa, los actores que diseñan la política entienden que los problemas a la inclusión están en el ambiente²³ y no en las dificultades del estudiante. La definición del problema no incorpora una perspectiva de género por lo que si existen diferencias entre niñas y niños con discapacidad éstas no están siendo consideradas.

²³ Se entiende por ambiente al conjunto de actividades, currículos, espacios, entornos que estén con los cuáles y en los cuáles y en los cuáles las personas interactúan y que hacen más o menos accesible el aprendizaje de conocimientos.

Figura 2. Problemas identificados y a los cuales se pretende modificar a través de la intervención de la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela



Fuente: elaboración propia con base en entrevistas a implementadores y documentos de la Red

8.1.2 ¿Cuáles son las hipótesis que relacionan el problema público con el programa?

Como se observa en la figura anterior, las barreras a la inclusión se traducen en los siguientes sub problemas, los cuáles a su vez presentan hipótesis respecto a sus posibles causas:

1. Si, la carrera docente no incorpora en su currícula materias específicas que aborden el desarrollo de prácticas de educación inclusiva dentro de las aulas, y la enseñanza y el aprendizaje están pensadas para el promedio del grupo y no para la diversidad, entonces los docentes de escuelas comunes no contarán con formación adecuada para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje a niños y niñas con discapacidad.
2. Si, las escuelas especiales son las únicas en las cuáles los niños y niñas con discapacidad tienen la posibilidad de aprender, mientras que las escuelas comunes son las encargadas de la alfabetización del resto del alumnado, entonces las escuelas especiales y las escuelas comunes tendrán poco trabajo en conjunto y será poco probable que desarrollen un aprendizaje colaborativo respecto a prácticas educativas.
3. Si los procesos de inclusión educativa y la normativa existente al respecto son recientes; y además si las madres y padres de niños y niñas con discapacidad sienten miedo respecto a que sus hijas e hijos asistan a una escuela común, en comparación con una escuela especial con atención personalizada, donde estará contenido/a emocionalmente y donde no se encuentren situaciones de bullying, entonces las familias de niñas y niños con

discapacidad estarán poco empoderadas respecto a las posibilidades de oferta educativa a las que tienen acceso, así como a la información para la toma de decisiones.

4. Si la formación profesional de las maestras y maestros no incorpora la inclusión educativa como materia obligatoria de la currícula, es muy probable que los docentes no desarrollen prácticas de inclusión educativa, ni proyectos de inclusión educativa a partir de los cuáles generar aprendizajes con las y los estudiantes con discapacidad.
5. Si no existen espacios y tiempos para el intercambio entre escuelas comunes y escuelas especiales respecto a buenas prácticas de inclusión, será poco probable que las escuelas desarrollen buenas prácticas de inclusión educativa.
6. Si los procesos de inclusión son recientes y las familias de estudiantes sin discapacidad no tienen información y conocimiento sobre el tema y tienen miedos y prejuicios sociales, entonces las escuelas y la comunidad tendrán una baja concientización respecto a la discapacidad y las formas de abordarla.
7. Si existe dificultad a la hora de identificar y registrar la cantidad de niños y niñas con discapacidad que asisten a las escuelas, justificado en que esta decisión podría generar discriminación en estos niños, entonces se genera escasa información respecto a los niños y niñas con discapacidad incluidos en escuelas comunes, dificultándose la toma de decisiones respecto a los recursos necesarios para su mejor atención.

Algunos estudios han identificado diferencias entre niñas y niños con discapacidad (Meresman 2013). Sin embargo, el diseño del programa no incluye acciones con enfoque de género.

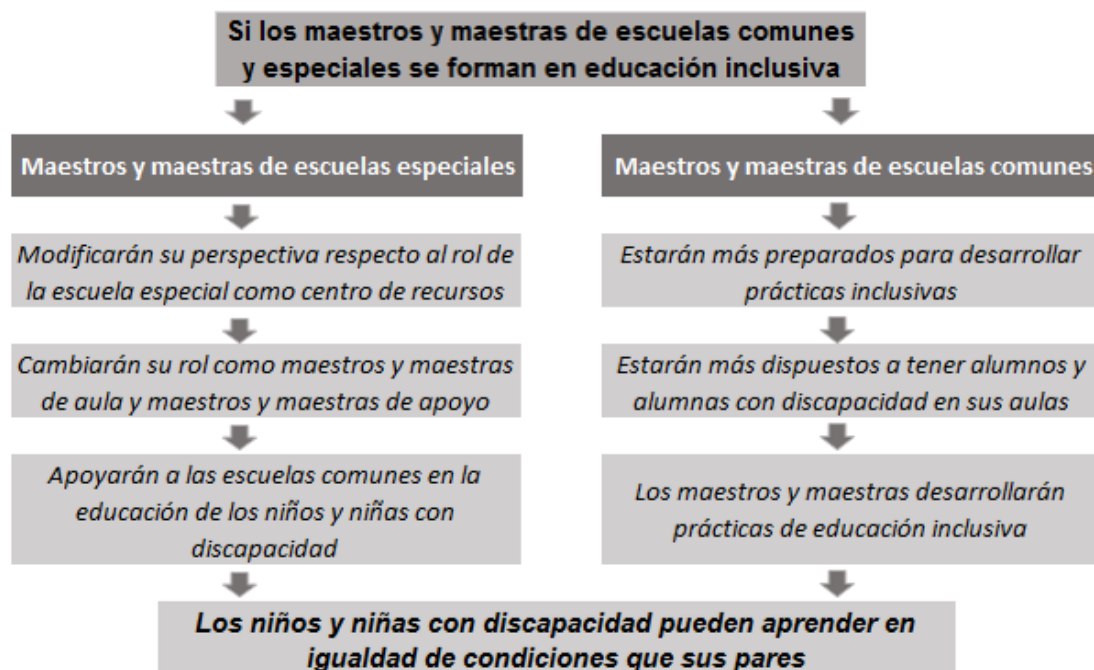
8.1.3 ¿Cuáles son las hipótesis que sostienen que el programa logrará sus objetivos?

Siguiendo la lógica de la teoría del cambio, cada uno de los componentes debería proponer una actividad, recurso o intervención que respondiera a los subproblemas identificados. En algunos casos, puede suceder de que no se encuentren componentes que respondan a los problemas identificados o incluso que las acciones desarrolladas con posterioridad al diseño no estén explicitadas en componentes. A continuación, se presentan las hipótesis para los componentes pedagógico y ambiental social.

1. Si las maestras y maestros de escuelas comunes y maestras de apoyo se forman en educación inclusiva entonces contarán con más herramientas para desarrollar estrategias de enseñanza inclusivas.
2. Si las maestras y maestros de escuelas comunes y maestras de apoyo están preparadas para desarrollar estas estrategias de educación inclusiva entonces estarán más dispuestas a tener alumnos con discapacidad en sus aulas.
3. Si las maestras y maestros de escuelas comunes y maestras de apoyo están formadas en educación inclusiva entonces modificarán sus prácticas de aula hacia prácticas de educación inclusiva y desarrollarán proyectos educativos inclusivos, académicos e institucionales.

4. Si las maestras y maestros modifican sus prácticas entonces los niños y niñas con discapacidad podrán aprender de la misma forma que los niños y niñas sin discapacidad en escuelas comunes.
5. Si las maestras y maestros de escuelas especiales se forman en educación inclusiva podrán modificar su perspectiva respecto al rol de la escuela especial como centro de recursos más que como centros de educativos para niños y niñas con discapacidad.
6. Si las escuelas especiales cambian su rol hacia centros de recursos entonces podrán apoyar a las escuelas comunes en la educación de los niños y las niñas con discapacidad.
7. Si las maestras y maestros de escuelas especiales y escuelas comunes se forman en educación inclusiva, ambas podrán desarrollar un mayor vínculo y diálogo que les permita desarrollar los apoyos necesarios para la educación de los niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes.

Figura 3. Hipótesis respecto al componente pedagógico



Fuente: elaboración propia

Con la información que se obtuvo al momento de cierre de este informe, puede señalarse que el curso parecería estar más orientado a maestras y maestros de educación común, maestras de apoyo, maestras de apoyo itinerante y directores y directoras; no tan así a maestros y maestras de aula de educación especial. Esto tiene sentido en la lógica de la inclusión educativa en escuelas comunes. Sin embargo, hay que considerar que el programa acompaña el cambio de paradigma hacia la inclusión educativa y por lo mismo los maestros y maestras de escuelas especiales estarían interesadas en participar de un curso al que no tuvieron acceso

en su formación profesional. Más aun, las hipótesis 5, 6 y 7 detalladas anteriormente se basan en la posibilidad de que la formación ocurra también en maestros de educación especial.

En esta línea y respecto a la posibilidad de que las hipótesis de cambio se cumplan en función de los supuestos, actividades y recursos propuestos, se encuentran algunos riesgos de corto, mediano y largo plazo.

A continuación, se detallan los riesgos a corto plazo del componente pedagógico:

1. Las maestras y maestros de educación especial no logran acceder a los cursos de formación en educación inclusiva por lo cual no pueden desarrollar prácticas de educación inclusiva en sus escuelas, con la comunidad y con otras escuelas.
2. Los vínculos entre escuelas especiales y escuelas comunes son débiles debido a que las salas docentes sólo se desarrollan en escuelas comunes.
3. Las escuelas especiales no conocen las implicaciones del cambio a centro de recursos por lo que no generan cambios en sus prácticas.
4. Las escuelas especiales trabajan además como centro de recursos, pero sin recursos adicionales para ello, lo que genera que el vínculo con las escuelas comunes sea débil.
5. Los vínculos entre centros de recursos y escuelas comunes están mediados por la cercanía geográfica lo que genera que los centros de recursos atiendan de manera diferenciadas a las escuelas comunes según la proximidad con éstas.
6. Las maestras y maestros de educación especial ven la educación inclusiva como un riesgo a su profesión y no como un cambio favorable hacia la inclusión
7. El gremio de maestros se opone a que las escuelas comunes inscriban a niños y niñas con discapacidad alegando que no están las condiciones necesarias para poder atender a estos niños y niñas

Riesgos a mediano-largo plazo:

8. La política de formación de maestras y maestros en educación inclusiva es paralela a la formación de magisterio, en lugar de incorporarla como una materia más del programa de magisterio. De esta forma la inclusión dependerá siempre de la disponibilidad de las maestras y maestros ya formados.
9. La rotación de maestras y maestros implícita en la selección de cargos docentes puede generar que una maestra formada en una escuela Mandela cambie su lugar de trabajo al año siguiente. Si bien esta maestra podría desarrollar prácticas de inclusión educativa en la nueva escuela, la escuela de la Red pierde una maestra ya formada.

El componente ambiental social tiene como propósito favorecer los procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores clave para la inclusión educativa: docentes, alumnos y alumnas, familias, personal escolar y comunidad. Para lograr este propósito se desarrollan talleres de sensibilización con los alumnos y alumnas y con sus familias.

A partir de estos talleres se pueden generar las siguientes hipótesis de cambio respecto al componente Ambiental Social:

1. Si se desarrollan talleres con todos los niños y niñas, los niños y niñas sin discapacidad se sensibilizarán con la temática y serán capaces de empatizar con sus compañeros y compañeras con discapacidad.
2. Si se desarrollan talleres con todos los niños y las niñas, los niños y niñas con discapacidad se sentirán más acompañados por sus compañeros y compañeras, menos solos y podrán participar socialmente en la escuela, en igualdad de condiciones con los demás.
3. Si los niños y niñas sin discapacidad empatizan con sus compañeros y los niños y niñas con discapacidad participan socialmente de la escuela, entonces los niños y niñas con discapacidad estarán incluidos socialmente en la escuela.
4. Si se desarrollan talleres con familias de niños y niñas con y sin discapacidad, las familias de los niños y niñas sin discapacidad estarán más abiertos a que sus hijos e hijas compartan el aula con niños y niñas con discapacidad.
5. Si se desarrollan talleres con familias de los niños y niñas con discapacidad y sin discapacidad, las familias de los niños y niñas con discapacidad tendrán más información respecto a los derechos de sus hijos e hijas y más posibilidades de exigir esos derechos como padres y madres de alumnos.
6. Si las familias de los alumnos y alumnas con discapacidad tienen información y conocen los derechos de sus hijos e hijas en relación con la educación, entonces podrán considerar, para luego exigir, que sus hijos e hijas asistan a las escuelas comunes de la misma forma que sus pares sin discapacidad.

Figura 4. Hipótesis respecto al componente ambiental social



Fuente: elaboración propia

En el mismo sentido que se realizó para componente pedagógico, a continuación, se presentan los riesgos a corto, mediano y largo plazo para componente ambiental social.

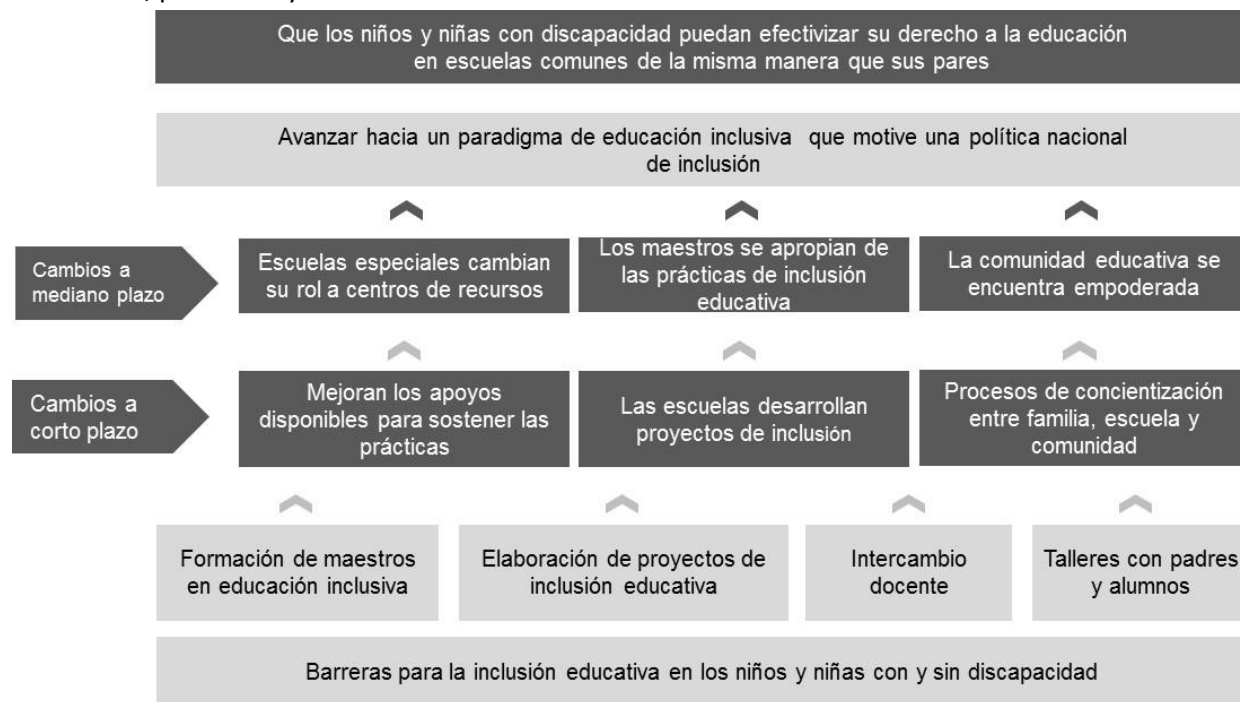
Riesgos del componente ambiental social:

1. Todas las hipótesis de cambio de este componente están basadas en el desarrollo de talleres a cargo de técnicos especialistas en el tema de la discapacidad. Por lo tanto, la consecución de las hipótesis depende de que los técnicos y técnicas estén disponibles para esta tarea, así como de que haya técnicos suficientes para atender a todas las escuelas que se sumen a la red. Los talleres dependen de un grupo de voluntarios y voluntarias lo que puede generar que éstos no sean sistemáticos o bien que los técnicos no sean los suficientes para atender a todas las escuelas.
2. La realización de los talleres depende también de que las familias asistan al taller, un factor que hay que tener en cuenta al momento de realizar la convocatoria, ya que a los talleres podrían estar asistiendo sólo las familias de niños y niñas con discapacidad.
3. Los talleres se desarrollan solo en las escuelas comunes, por lo que sería interesante preguntarse si estos talleres no serían también necesarios en escuelas especiales o centros de recursos de manera tal de problematizar la idea de la inclusión educativa también en estas escuelas.

Como se mencionó anteriormente, tanto el componente de monitoreo y evaluación como el de accesibilidad no se diseñaron ni se implementaron. En particular, las escuelas de la Red ejecutaron el componente de accesibilidad mediante los proyectos PODES²⁴ de escuelas APRENDER, que requerían que la escuela detecte la necesidad en forma autónoma y que elabore un proyecto.

La siguiente figura, presenta y resume un esquema de la teoría del cambio para el caso de la Red de Escuelas y Jardines Mandela.

Figura 5. Teoría del cambio de la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela. Problemas, recursos, actividades, productos y resultados.



Fuente: elaboración propia

8.1.4 ¿El programa incorpora en su diseño acciones o componentes que trabajen con enfoque de género?

Como se puede observar en la figura anterior y del análisis que se ha venido desarrollando hasta el momento de la Red, el enfoque de género no se encuentra presente en la teoría del cambio del programa. No se identificaron referencias explícitas ni en los documentos existentes ni en los discursos de los actores relevados. A partir de la definición del problema a atender y de los sub-problemas y supuestos que están detrás, el programa no contempla ni explícita en

²⁴ PODES: Proyecto Oportunidad Desarrollo Educativo y Social. En el marco del Programa APRENDER se invita a cada escuela a elaborar un Proyecto Educativo Curricular, enfocado hacia la mejora de los aprendizajes de todos los niños en el entendido que es una responsabilidad del Programa “Garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares y de calidad...” con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades en el derecho a la educación.

su diseño componentes específicos respecto a la incorporación de la perspectiva de género. Tampoco se pudo evidenciar que esta perspectiva se encuentre transversalizada en los componentes pedagógico o en el ambiental social.

8.1.5 ¿Cuáles fueron los criterios iniciales para la selección de las escuelas?

En sus inicios, la Red definió comenzar a implementar su diseño en ocho escuelas específicas donde educación especial tenía un acumulado de trabajo en educación inclusiva. Los criterios tenidos en cuenta fueron los siguientes: la experiencia en educación inclusiva desarrollada en dichas escuelas, la existencia de liderazgos territoriales y los vínculos de confianza establecidos con inspectores, inspectoras, directores, directoras, maestros y maestras, la cercanía territorial entre escuelas comunes y escuelas especiales / centros de recursos, así como la disponibilidad de recursos humanos. A partir de estos criterios, se dejó a disposición de cada una de las escuelas identificadas, la participación voluntaria en el programa.

8.2 Alineación

Resumen: En función de la revisión de la literatura internacional y nacional, así como de la normativa existente y del relato de los actores consultados, se puede señalar que la conceptualización, articulación y desarrollo teórico de la Red es homogéneo, articulado y se adapta a la normativa internacional.

8.2.1 ¿En qué medida el programa incorpora en su diseño los estándares internacionales sobre educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad?

Política educativa e inclusión: panorama internacional

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en su Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), advierte que dentro de los obstáculos más significativos para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad se encuentra el insuficiente alcance de los programas, políticas y normas que fomenten y amparen la Inclusión Educativa.

Los niños y niñas con discapacidad tienen menos probabilidades que sus homólogos sin de ingresar en la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos. El fracaso escolar se observa en todos los grupos de edad y tanto en los países de ingresos altos como bajos, pero con un patrón más acusado en los países más pobres. La diferencia entre el porcentaje de niños y niñas con discapacidad y el porcentaje de niños y niñas no discapacitados que asisten a la escuela primaria va desde el 10% en la India hasta el 60% en Indonesia (...) Incluso en países con altos porcentajes de matriculación en la escuela primaria, como los de Europa oriental, muchos niños y niñas con discapacidad no asisten a la escuela (OMS, 2011).

Según UNICEF (2014), la discapacidad es a menudo un factor de exclusión educativa más significativo que el género o la ubicación geográfica, y vivir en la pobreza y tener un padre o una madre con discapacidad también aumenta la probabilidad de que un niño o una niña este fuera de la escuela. UNICEF define la educación inclusiva como “el proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y las niñas” (UNESCO 2005). La postura de UNICEF es a favor de la Educación Inclusiva en aulas regulares ya que la educación inclusiva produce mejores resultados de aprendizaje para todos, todos los niños y niñas en entornos de educación inclusiva pueden beneficiarse socialmente y la educación inclusiva es económicamente rentable. El trabajo desarrollado por UNICEF en materia de discapacidad está basado en un enfoque de derechos y desarrollo inclusivo. En este sentido, se esfuerza por lograr la participación de las personas con discapacidad en calidad de titulares de derechos, incluidos niños, niñas, adolescentes y mujeres bajo el lema “*Nada de nosotros sin nosotros*”.

A nivel internacional, los países de la Unión Europea, han marcado una clara tendencia a la inclusión de niños y niñas con discapacidad dentro del encuadre regular del sistema educativo, conscientes de la exigencia de recursos humanos y materiales que ello implica (Dettori, 2011).

Según Dettori (2011) los sistemas educativos de Italia y España comparten, entre otras características, haber sido adelantados en su época. En 1977 Italia decide que todos los estudiantes con discapacidad deben asistir a escuelas comunes, acompañados por la figura de un maestro de apoyo. Por su parte, en 1985 España establece que la Educación Especial es parte del Sistema Educativo Común; sitúa, a su vez, al centro educativo especial como centro de referencia en el marco de un equipo multiprofesional que evalúa aspectos psicosociales y médicos.

“Así pues la dinámica en la concepción de los alumnos con necesidades educativas especiales que es muy similar en ambos Estados, donde se produce un cambio desde el enfoque médico y clínico centrado en el déficit que presenta el alumno, hacia un enfoque pedagógico e interactivo referido a la influencia del entorno, considerado éste, tanto como meta de integración social, cuanto como elemento que condiciona del propio desarrollo autónomo y social” (Dettori, 2011)

En ambos sistemas la intención de la valoración del perfil funcional de los niños y niñas no sólo busca identificar aquellas limitaciones que requieran ajustes para compensar esas dificultades sino también para describir las potencialidades que existan y cómo desarrollarlas. Además de esta información específica, utilizan dos principios para tomar decisiones en base a la escolarización de los estudiantes con discapacidad: “procurar que los servicios y apoyos sean resueltos en el entorno menos restrictivo posible” y “que la escolarización se realice en el centro ordinario de su entorno” (Dettori, 2011).

“Los dos países forman parte de la categoría denominada de “modelo a una banda”, que se caracteriza por una apuesta mayoritaria por la escolarización en el régimen ordinario. De hecho, podemos decir que son sistemas inclusivos, por cuanto cumplen con la condición de escolarizar en Centros Específicos un porcentaje menor al 1% del alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que en la Unión Europea es del 2,187% del total de alumnos.” (Dettori, 2011)

De los avances teóricos que han impactado en las acciones concretas que ambos sistemas educativos implementan, es con respecto al concepto de diversidad el cual ya no está asociado a los estudiantes con NEE sino a todo el grupo.

De las críticas a estos sistemas se encuentran: mejorar el diálogo entre las familias y las escuelas, generar un trabajo interdisciplinario en vez de muchas disciplinas coordinando, coordinación entre el sistema educativo y lo sociosanitario (Dettori, 2011).

Siguiendo los pasos de España e Italia, Portugal cuenta con un bajo porcentaje de estudiantes en escuela especial, sólo el 2%, siendo este uno de los objetivos del sistema educativo portugués. Cuentan con un Plan Educativo Individualizado a través del que se destinan los apoyos específicos. (Martínez-Figueira, Páramo-Iglesias, de Matos Claudino Necho, 2015).

“La Declaración de Lisboa (2007) «Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación» (...) los jóvenes expresaron sus opiniones sobre la Educación Inclusiva y señalaron que había muchos beneficios en la inclusión, «adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias,

aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad», y dejaron patente que la Educación Inclusiva «es mutuamente beneficiosa para nosotros y los demás».” (Ferreira, Prado, y Cadavieco, 2015)

Con el intento de poder identificar ventajas y riesgos de los distintos sistemas implementados por los países, se generaron tres categorías que agrupan las diferentes realidades.

1. Países cuyo sistema tiene como objetivo la inclusión de la población con discapacidad en la educación común
2. Países que ofrecen servicios entre los dos sistemas, común y especial
3. Países que presentan espacios segregados de educación, aquellos que tengan NEE asisten a dispositivos especiales y no comparten el currículo común (Dettori, 2011).

En este documento, en consonancia con el enfoque actual de la discapacidad, los factores jerarquizados para garantizar el derecho a la educación están relacionados con el entorno del niño o niña y no únicamente con su condición de salud. Si bien esto último es fundamental, no solo lo vinculado con los aspectos físicos sino emocionales (motivación para asistir, deseo por participar), los actores y actrices que cobran relevancia para que estas estrategias funcionen son quienes diseñan la política educativa, los referentes institucionales (dirección, inspección) y como brazo ejecutor los docentes y referentes en el aula. De esta manera, sumando a los factores contextuales, la familia de referencia, las demás familias, los compañeros y compañeras de clase y la comunidad más cercana son variables fundamentales para el éxito de esta política. (Campa Alvarez, Contreras Cazarez, 2018).

Para poder pensar en los aspectos que no permiten garantizar el derecho a la educación a personas con limitaciones que dificultan la incorporación de conocimientos y habilidades, Jiménez Rodríguez y Ortega Valencia (2018) describen tres dimensiones de la accesibilidad, que, al escalonarse, a su vez, configuran los niveles de sensibilización y apropiación de una comunidad con la temática de la discapacidad. Es así que los autores identifican 1- Inclusión física, compartir lugares y espacios; 2- Inclusión funcional: además de compartir lugares y espacios se comparten actividades sociales; 3- Integración societal: se trata de compartir e interactuar en todas las actividades de la vida escolar tanto culturales-recreativas como de aprendizaje.

Las barreras que pueden surgir en el marco de un proceso de inclusión educativa pueden estar vinculadas a lo actitudinal, lo edilicio, lo comunicacional y lo tecnológico; y pueden impactar en el acceso, la permanencia o el egreso. Por ejemplo, parte del funcionamiento del sistema educativo que se presentan como barreras bien definidas son procesos burocráticos institucionales (presentación de informes técnicos), los criterios de aprobación y reprobación (y la forma de implementarlos) y la falta de recursos y profesionales para llevar adelante la estrategia (Lelia Schewe, 2017).

La postura de Florian (2014) refleja, de forma amplia, la distancia media en la que distintos países están atravesando en términos de educación inclusiva. El abandono de la Educación

Especial clásica hacia dispositivos más justos que consideren lo específico – no “lo especial” - como un recurso de apoyo; esto, en palabras del autor, es un cambio cultural.

Ainscow (2012) realiza seis sugerencias para promover los sistemas educativos inclusivos y su mejora continua: a) definir lo que conlleva la educación inclusiva, b) capacitar de manera continua los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje, c) disponer de evidencia para que funcione como motor eficaz para alentar a los docentes a desarrollar prácticas más inclusivas, d) planificar el apoyo pedagógico adicional al servicio de los alumnos y alumnas, la formación adecuada de aquellos que están comprometidos con dicha labor, e) resaltar la posibilidad de que las escuelas inclusivas tengan diversas formas, pero lo que todas ellas tengan en común es la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad del alumnado de manera positiva, f) fomentar el papel principal de los líderes escolares que se basa en trabajar conjuntamente con sus colegas para fomentar la cultura inclusiva en sus escuelas.

Marco normativo: panorama internacional

En 1989, la Convención de los Derechos de los Niños establece los derechos sociales, políticos, económicos, culturales, civiles y de protección de los niños y las niñas. Esta Convención enfatiza el derecho a la educación con igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas. Más aún, el artículo 2 obliga a los gobiernos a asegurar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas sin discriminación e incorpora específicamente la referencia a la discriminación por razones de discapacidad. El artículo 23 señala el derecho de los niños y niñas con discapacidad de acceder a la educación para promover su integración social (CDN 1989)

En 1994, con la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las NEE, se avanza en este sentido, estableciendo que cada niño tiene características, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propias y los sistemas educativos deben ser diseñados teniendo en cuenta esas diferencias, ayudando de este modo a construir una sociedad que logre una educación para todos (D. Salamanca, 1994).

En 2006, con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se consolida la noción de educación inclusiva, estableciéndose en el artículo 24:

“Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”

En términos normativos, los países cuentan con buenos y amplios marcos legislativos, protocolos de actuación e instituciones estatales que enmarcan las políticas de educación inclusiva, el problema está en la ejecución efectiva de esas políticas y programas (ver en Anexo 10_Ampliación de información desarrollada en el informe, la tabla de sistematización de los marcos normativos de los países de América Latina, según modelo de discapacidad adoptado).

Para finalizar este apartado, se considera importante resaltar que, así como Uruguay ha ratificado la CDPD (ONU, 2006) y sus definiciones en torno a la educación de las personas con discapacidad, toma como referencia internacional lo planteado por la OMS:

“Incorporar a los niños con discapacidad en el sistema educativo exige cambios en el propio sistema y en las escuelas. El éxito de los sistemas educativos inclusivos depende en gran medida del compromiso del país para adoptar una legislación apropiada, proporcionar una orientación normativa clara, elaborar un plan de acción nacional, establecer infraestructuras y crear capacidad de ejecución y asegurar una financiación a largo plazo. Lograr que los niños con discapacidad puedan tener el mismo nivel educativo que sus homólogos no discapacitados requiere a menudo un incremento de la financiación. Crear un entorno de aprendizaje inclusivo ayudará a todos los niños a aprender y realizar su potencial. Los sistemas educativos tienen que adoptar planteamientos más centrados en el alumno, con cambios en los planes de estudio, métodos y materiales de enseñanza y sistemas de evaluación y examen.” (OMS, 2001)

Marco normativo: panorama nacional

Uruguay no se mantuvo ajeno a este proceso, y en las últimas décadas ha avanzado hacia la concreción de un marco normativo que promueve la inclusión en el ámbito educativo. En tal sentido, con la aprobación de la Ley General de Educación de 2008 (ley No 18.437), el Estado uruguayo reconoce a la educación como derecho de todas las personas que habiten en el territorio nacional, asegurando el cumplimiento de este derecho para los colectivos minoritarios o en condiciones de vulnerabilidad. Con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, la ley establece que la educación formal contemplará las particularidades contextuales o personales, a través de diferentes modalidades educativas. En este sentido, el artículo 8 postula que:

“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.” (Art. 8 Ley n° 18.437, 2008)

Asimismo, en 2010 el país da un paso más hacia el establecimiento de un sistema de protección integral de las personas con discapacidad mediante la aprobación de la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, la que incorpora los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2008. En su artículo 39 la ley establece que:

“El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales”.

Más aún, se establece que la inclusión en las aulas comunes se asiente sobre la base de la diversidad como factor educativo, redoblando los esfuerzos por asegurar la adaptación de los contenidos curriculares, los mecanismos de evaluación y la infraestructura de los centros educativos:

“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” (artículo 40, ley 18.651).

Cabe destacar la distinción entre los términos integración e inclusión empleadas en la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad. La integración refiere a los esfuerzos que hace una persona para adaptarse a determinada estructura, mientras que la inclusión refiere a la estructura, en este caso el ámbito educativo, que debe definirse en función de las particularidades del estudiantado de tal manera que pueda ser receptiva de la diversidad de las personas. En tal sentido, en la inclusión prima la transformación de la estructura, del entorno, de la sociedad; mientras que en la integración es la persona quien debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. En la idea de inclusión subyace una perspectiva de transformación del entorno (Míguez, 2016:3).

Más recientemente, en 2017, se elabora un protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, con alcance a todos los centros educativos que integran el Sistema Nacional de Educación (público y privado), los centros de educación infantil privados y los centros de educación no formal habilitados por la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

El protocolo busca orientar a las instituciones en relación a la inclusión de personas con discapacidad, estableciendo estrategias de apoyo académico, indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas, accesibilidad edilicia y de materiales y acciones de sensibilización, información y formación. El protocolo se define desde la perspectiva de la educación inclusiva, donde las acciones se encuentran orientadas a proporcionar el apoyo necesario dentro del aula, atendiendo la diversidad de necesidades de las personas.

A pesar de que la legislación sobre las necesidades educativas especiales se centra fundamentalmente en las personas con discapacidad, en los últimos años se ha comenzado a discutir la importancia de una normativa que considere la situación de los niños y niñas con altas habilidades. Es así que, siguiendo los principios de una educación inclusiva para todos, en el año 2018 se comenzó a discutir un proyecto de ley que establezca líneas de acción para que niños y niñas con altas habilidades o superdotación reciban una educación adecuada y pertinente.

Considerando lo anteriormente expuesto a continuación se presenta un cuadro con los estándares internacionales relevados y la distinción respecto a la incorporación de estos estándares por parte del programa evaluado.

Tabla 9. Incorporación de estándares internacionales a la Red Mandela

Estándares internacionales	¿La Red Mandela Incorpora?
Enfatizar los apoyos y soluciones que debe brindar el centro educativo	Si
Identificar que las barreras a la discapacidad están en el entorno y no en el sujeto	Si
Flexibilizarlos aspectos formales, e incorporar una diversidad de recursos didácticos en el curriculum	Parcialmente
Desarrollar accesibilidad edilicia de los centros educativos	Incipientemente
Escolarizar a niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes	Si
Elaborar un plan de acción nacional	No
Crear un entorno de aprendizaje inclusivo	Parcialmente
Adaptar los mecanismos de evaluación	No
Desarrollar prácticas de educación inclusiva en el aula	Si
Formar educadores en educación inclusiva	Si
Monitorear y relevar de datos sobre discapacidad	No
Incorporar equipos interdisciplinarios que acompañen los procesos de inclusión y las trayectorias de los alumnos y alumnas	Parcialmente
Transformar de las escuelas especiales en centros de recursos	Si

Fuente: elaboración propia

8.2.2 ¿Cuál es el paradigma de inclusión educativa que persigue? ¿Cómo definen prácticas de educación inclusiva?

Como se mencionó anteriormente existen tres modelos para concebir la discapacidad: **1) Caritativo:** que concibe a la discapacidad como un castigo o una tragedia y considera al individuo un ser necesitado; el **2) Médico o enfoque integrador:** que considera a la discapacidad como una enfermedad que necesita ser tratada y curada con la ayuda de profesionales de la salud y; **3) Social o enfoque de inclusión:** que sostiene que la discapacidad es el resultado de las interacciones entre la persona que presenta una deficiencia física, intelectual, sensorial o mental y el entorno social y cultura en el que vive. En consecuencia, entiende a la discapacidad como un constructo sociopolítico en el que la barreras actitudinales, ambientales e institucionales que son inherentes a la sociedad excluyen y discriminan sistemáticamente a las personas con discapacidad.

En función de la definición de la discapacidad, se desarrollan ciertas políticas públicas. En este sentido, mientras el modelo médico es la persona la que debe adaptarse al entorno, en el modelo social es el entorno el que debe adaptarse a la persona.

En lo que respecta al diseño del programa y a la conceptualización que articula todas las acciones de la Red, puede decirse que el programa realiza un énfasis muy detallado en torno a que la inclusión es el marco común que da sustento a todas las intervenciones. En este punto existe un acuerdo generalizado entre los actores. De todas maneras, pareciera existir una dificultad desde el origen, a la hora de llevar a la práctica dicha conceptualización, dado que la operativa específica es liderada por la inspección de educación especial, sin un acompañamiento de la misma magnitud a nivel institucional por parte de educación común. Es decir, que ese concepto general y abarcador de todas las situaciones que es el paradigma de la inclusión educativa queda supeditado y dependiente de la escuela especial, y, por ende, acotado a las características específicas de estas escuelas.

En este punto se distinguen dos niveles. Por una parte, lo que refiere a nivel global, se encuentran debilidades en la coordinación tanto a nivel central como regional que afectan la implementación del programa. Por otra, a nivel micro, las escuelas comunes que participan de la Red muestran gran predisposición y compromiso para sumarse a la Red, ya que ofrece ciertas actividades que responden a sus demandas.

Si bien las escuelas especiales poseen una buena disposición para formar parte del programa, señalan, sin embargo, una multiplicación de funciones que no es acompañada por un fortalecimiento de los recursos en la misma magnitud.

8.3 Efectividad

Resumen: El grado de desarrollo del programa es heterogéneo a nivel de escuelas y de componentes, por lo cual su implementación no ha sido totalmente efectiva. Se evidencia que los componentes del programa han ido incorporando actividades a medida que este se ha ido implementando, como son las salas docentes, los congresos y el curso de formación que inició en el año 2016. De la misma forma, la transformación de escuelas especiales a centros de recursos ha sido gradual y heterogénea, donde la cercanía territorial, los liderazgos y la sensibilización que posean, fundamentalmente los inspectores y directores de educación especial, juegan un papel fundamental. Asimismo, los talleres con alumnos y familias presentan heterogeneidad en sus frecuencias según la disponibilidad de los talleristas. A su vez, no cuentan con una estandarización en su implementación, ni con un registro de participantes y temáticas. La Red utiliza la estructura institucional existente para su implementación, lo que puede obstaculizar el logro de los objetivos perseguidos.

8.3.1 ¿En qué medida el programa se ha implementado de acuerdo a su diseño y en función de los objetivos propuestos?

El siguiente apartado describe y analiza cómo ha sido y es percibida por los entrevistados y entrevistadas la implementación efectiva del programa, centrándose primero en el origen, para luego dar cuenta de cómo se ha llevado adelante la implementación en función de dichos objetivos iniciales. Particularmente se centra en las percepciones y valoraciones de los actores respecto a la implementación de cada uno de los componentes y actividades del programa: las salas docentes, las videoconferencias, el curso de formación, los talleres, los congresos, el rol de los docentes, los proyectos de educación inclusiva, entre otros.

Objetivos iniciales de la Red Mandela

El origen de la Red Mandela obedece a la articulación conjunta entre actores públicos y privados (CEIP, UNICEF, FLACSO, IFS, IDII), así como al trabajo acumulado por agrupaciones de familiares de niños y niñas con discapacidad. Esta articulación interinstitucional tiene su impulso en un concurso promovido por la Suprema Corte de Justicia, que trabajaba y promovía la inclusión como primer punto en una agenda de derechos en relación con el sistema educativo. En paralelo a esta situación y en los últimos 30 años se generaron nuevos cargos docentes, en particular los cargos de maestro de apoyo y maestro de apoyo itinerante acompañados por nuevos paradigmas de educación, hechos todos que propician un ámbito proclive para la creación de la Red Mandela en el año 2014.

En el Consejo de Primaria se mantenía un clima de trabajo muy prolífico con UNICEF, cuyo representante para Uruguay se encontraba sumamente interesado en activar una línea de trabajo que promoviera experiencias que mostraran y llevaran adelante distintas formas de inclusión. Es así que con la participación de UNICEF surgió la idea de pensar el tema de la inclusión en términos de un proyecto que tuviera básicamente una referencia a Mandela, por su postura en relación a las minorías y al derecho de encontrar una igualdad sustantiva entre

todas las personas. Este contexto resultaba motivante y abría puertas para expandir y realizar propuestas.

Nosotros nos juntamos con UNICEF y lo que teníamos en mente era lo que el informe de UNICEF el informe global daba como buena práctica las recomendaciones eso y las de UNESCO del 2006 también que son buenas prácticas, el informe el documento de educación inclusiva dice la mayoría de los apoyos que se necesitan ya están en las escuelas, son maestros que apoyan a otras maestras, niños apoyan a otros niños y familias apoyan a otras familias. Nosotros nos basamos en eso y con eso se armó un diseño que era justamente lo pedagógico para ANEP. La función pedagógica, (...) la práctica docente y de la formación docente en manos de ANEP y el componente social en manos de iiDi, lo más posible en relación con ONGs de discapacidad del territorio. **(Técnico iiDi)**

En este relato de conformación de la Red, se destaca y reconocen las acciones previamente desarrolladas y que se identifican como antecedentes. Es decir, se reconoce que no se actúa desde cero, sino que existe todo un acumulado de acciones e intervenciones que propician y encuadran las desarrolladas por la Red. La conformación de la Red se enmarca así en una trayectoria a nivel país e institucional, un proceso que relata distintos aspectos que transitan desde la creación de nuevos cargos, paradigmas y prácticas que brindan antecedentes. En lo que respecta a los nuevos cargos, se señala la creación de nuevos roles: el maestro de apoyo y el maestro de apoyo itinerante.

Saliendo de la dictadura en 1986 se creó una nueva función del cargo docente en educación especial que fue el maestro de apoyo itinerante. Nosotros ya teníamos maestros de apoyo en las escuelas comunes para trabajar las dificultades de aprendizaje, lo que se creó fue el maestro de apoyo itinerante para integrar en aquel momento a chicos con discapacidad. (...) Sobre todo, los maestros de apoyo itinerante, implicaba que el maestro itinerante tenía que trabajar, no en un área de recursos para tratar de normalizar e integrar al chico en el ámbito común, sino más bien el maestro de apoyo itinerante que trabajaba en escuela común y fue creado para eso, para apoyar a la escuela común a los niños con discapacidad que en principio se integraban y ahora se incluían sino trabajar con los maestros de las escuelas comunes en el aula. No se excluía el trabajo con él ni hasta ahora se excluye un trabajo en un aula de recursos para atender las singularidades de ese chico, pero sí, lo que se hizo fue cambiar esa perspectiva. Entonces nosotros empezamos a tener más niños incluidos. **(1_Inspección nacional de educación especial)**

Sumado a esto, se destaca a su vez, el movimiento de colectivos y asociaciones de familiares de niños y niñas con discapacidad, que, con su trabajo y acumulado en la materia, se sumaron aportando experiencias y prácticas en torno a la inclusión social de los alumnos y alumnas con discapacidad. Los entrevistados mencionan que dichos colectivos entendieron que la educación sola no puede generar la inclusión social si no se encuentra acompañada de otros profesionales que realicen sus aportes desde sus perspectivas. Por este motivo las escuelas comunes y las escuelas especiales comenzaron a tener un mayor intercambio entre ellas, así como con las instituciones, asociaciones civiles, policlínicas. Estos intercambios entre escuelas comunes, escuelas especiales y la comunidad tienen como objetivo mejorar el desempeño de niños y niñas con discapacidad. De la misma manera, el intercambio específico entre escuelas comunes y especiales cuestiona los formatos escolares actuales y propone formatos a partir del diseño universal de aprendizaje.

Conformación de la Red MANDELA

La conformación de la red acompañó un proceso de cambio de paradigma en favor de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes que se visualiza en los cambios normativos y en la puesta en agenda de las barreras ambientales a la inclusión educativa. Entre las barreras ambientales se identificaron la infraestructura, los formatos de enseñanza, la falta de profesionalización docente y de materiales educativos, las prácticas de aula dirigidas a un grupo promedio sin incorporar el diseño universal de aprendizaje. Los diseñadores del programa consideraron que el propio sistema debía maximizar y articular los recursos ya existentes. En ese sentido, uno de los cometidos iniciales de la Red fue visibilizar las prácticas inclusivas que se encontraban diseminadas en algunas escuelas e intentar que las escuelas comunes integren dispositivos de apoyo provenientes de escuelas especiales cercanas.

No quisimos implementar, quisimos mostrar lo que hay. Quisimos hacer el procedimiento al revés. Mostrar que hay prácticas que son inclusivas, que hay sistemas de apoyo que están diseminados por instituciones y no se toman y no se sistematiza, sobre eso quisimos hacer el camino. Entonces ahí ya hay una tensión, hay una tensión en el territorio sobre todo en educación común. Como la inclusión se juega en la educación común la principal tensión está allí...tienen dispositivos, pero no los visualizan hay un profesor de arte hay esto no los visualizan como actores importantes para que puedan facilitar desde una sistematización la inclusión de esos estudiantes este. Esa es la gran tensión que yo visualizo porque si no visualizamos las tensiones no vamos a poder avanzar. **(5_Inspección nacional de educación especial)**

La Red Mandela parte del supuesto de que lo sustantivo radica en trabajar sobre las concepciones acerca de la discapacidad, así como de la formación y sensibilización en el paradigma de inclusión educativa con docentes, familiares y comunidad.

Venimos de la experiencia de integración educativa que fue la reestructura de la educación especial salida la dictadura tuvo como eje el tema de sustituir aquella escuela especial que había logrado segregar casi 10000 chiquilines, a una escuela especial que dialogara con las escuelas comunes en términos de integración. En aquella comisión de revisión de la educación especial y la comisión de integración que la presidía la inspectora nacional del momento (...) encontramos que la mayor dificultad no estaba dentro de la escuela, que en realidad la dificultad eran los otros padres, que no querían que un chiquilín, sobre todo tipológicamente, daba cuenta de la discapacidad, era un tema difícil ... yo diría que el trabajo con las familias y el entorno social parecía una evidencia, porque cuando lo quisimos hacer en el 85 86 87 y todos los años siguientes...Te diría que en el año 2014, 2015llevábamos 30 años de pegarnos contra la resistencia que implica integración, inclusión, entonces me parece que el componente social para mí siempre fue una evidencia, que era importante llevarlo adelante. Creo que el iiDi tiene como particularidad que sus equipos también son equipos donde hay técnicos con discapacidad, entonces bueno, no es cuestión de generarse manija, entre los teóricos dan testimonio de eso y está muy alineado con la visión de Mandela. Llevamos muchos años hablando, avancemos un poco más en cosas concretas. **(6_Actor central CEIP)**

Con base en esta constatación de que la mayor dificultad se encontraba en torno a la sensibilización y formación en el paradigma de inclusión educativa, es que se promueve la idea de trabajar para generar comunidades inclusivas y, sobre todo, promover la participación. Así es que se establece trabajar con las familias en torno al tema de la sensibilización de la discapacidad.

Para mí después de esto, armamos y escribimos el diseño. El diseño era que hubiera 3 componentes. Un componente pedagógico que era reconocerle a ANEP, pero sobre todo a educación especial de que tenían obviamente una autoridad en la temática y lo que teníamos que realizar era cómo lográbamos que eso migrara para otro paradigma. Un componente pedagógico, un componente social que era un poco lo que nosotros tomamos como iiDi, que era decir bueno, en realidad más allá de lo que se puede hacer a nivel pedagógico, tienen que acompañar a las familias y tienen que acompañar a la comunidad, tiene que haber algo que a nivel de lo social cambie la mirada y cambie la idea esa de que tenés discapacidad vas para la escuela especial. Y un componente de red, un componente de coordinación que ahora son las videoconferencias, actividades que tratan de que lo que algunas escuelas ya incluso en aquel momento ya hacían que era no cerrarle las puertas a los gurises con discapacidad no fueran hechos aislados, sino que se fueran enredando que se fueron comunicando que se fueron con 3 componentes ese era el diseño.

(4_Técnico iiDi)

La focalización en el trabajo con niños, niñas y familias es parte de esta concepción, como forma de generar una comunidad inclusiva. Para ello, se propuso aunar el trabajo pedagógico, que por su cometido y roles acontece en la escuela, con una perspectiva comunitaria que estuviera anclada en el trabajo con las familias desde la construcción de ciudadanía y derechos. Así es que UNICEF y CEIP convocaron a una organización de la sociedad civil (iiDi), que contaba en sus equipos con técnicos con discapacidad e inclusión social. A partir de su mirada técnica, y en conjunto con las maestras, los técnicos de la iiDi podían contribuir a identificar recursos humanos y materiales en la comunidad y ver la manera de establecer un puente entre esos recursos y la escuela y, así, mejorar a su vez este vínculo entre familia y escuela. A su vez promovían la participación de referentes familiares que quedaran fortalecidos en esta tarea de convocar a las familias para los talleres que promovían la inclusión social. Es en esta línea que una de las preocupaciones iniciales de los técnicos que conformaron la Red radicaba en generar un proyecto que fuera absorbible por el sistema y, que, por ende, pudiera ensamblarse en la lógica institucional de primaria.

Los referentes del CEIP lo plantearon de una forma muy clara y estuvimos de acuerdo y era que tampoco crear nada que no fuera absorbible por el sistema mismo o sea, no entramos con la idea de crear algo mega inmenso o muy frecuente y que cuando nosotros salimos no quede nada (...) eso lo tiene que ir generando el propio sistema, no lo tiene que hacer una ONG y educación especial tiene muchos recursos para eso y escuelas disfrutables también los tiene y comunitaria también los tiene, es decir, nosotros apostamos a que esos recursos vayan mirando la discapacidad y el trabajo de niños y de familias sobre esos temas también como parte de su labor.

(4_Técnico iiDi)

La Red Mandela se propuso trabajar en fortalecer el vínculo entre las escuelas especiales y comunes, como eje central en la experiencia de inclusión educativa. Desde el origen de la Red se pretendió generar acciones y tender a resolver la tensión que pudiera existir entre dichas escuelas, con el cometido de que interactúen y que la inclusión acontezca en las escuelas comunes. Para ello se propuso sensibilizar y trabajar con apoyos comunes, a través de redes de escuelas.

La organización del programa

Como se mencionó anteriormente, los diseñadores del programa pretendieron aunar los esfuerzos de los recursos y políticas ya existentes en las escuelas de la Red. En otras palabras, el programa utiliza la estructura institucional existente, a la que incorpora las

funciones necesarias para su conformación. Asimismo, se propusieron sumar apoyos que el sistema ya tenía implementados como el Programa Escuelas A.PR.EN.D.E.R., y el Programa Escuelas Disfrutables.

A nivel general, se conformó una mesa de coordinación integrada por CEIP, UNICEF y el Instituto Interamericano de Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, que era la encargada de impulsar las distintas acciones para la conformación de la Red, así como para la implementación de las distintas actividades. En este espacio de coordinación participaba por CEIP un representante del Consejo y la Inspección Nacional de Educación Especial. También participaron otros actores de primaria, aunque de manera ocasional y esporádica (inspección técnica, artística, etc.). Tanto UNICEF como el iiDi daban apoyo a CEIP en diversos aspectos, pero fundamentalmente en el componente ambiental-social (la organización de los congresos, el trabajo con las familias y el seguimiento de las actividades del programa).

Tabla 10. Actividades e integrantes de la mesa de coordinación

	Tareas / Actividades	Integrantes
Mesa de Coordinación	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño del programa - Desarrollo de estrategias de implementación. - Coordinación y articulación con los distintos actores que integran la Red. - Seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - CEIP - UNICEF - iiDi

Fuente: elaboración propia

La Inspección de Educación Especial posee un rol clave no solo a nivel general (en el diseño y desarrollo de líneas de acción) sino también a nivel territorial para la conformación y puesta en marcha de la Red. Sus representantes regionales se encargaban de llevar el programa a las escuelas y coordinar todos los recursos y acciones para el cumplimiento de los objetivos. Es así que los entrevistados consideran que en muchos casos el liderazgo que poseen en los distintos territorios hace al éxito de implementación (conjuntamente con los equipos de dirección y los docentes).

En los lugares donde ha habido buenas inspecciones y buenos liderazgos ha ido cobrando como más fuerza. **(4_ Técnico iiDi).**

Los inspectores y los directores son las figuras claves en los procesos. **(2_ Técnico iiDi).**

Si bien por su experiencia parecieran ser quienes poseen el liderazgo natural en la temática, algunas entrevistadas y entrevistados consideran que no es suficiente el compromiso y el trabajo de los inspectores de educación especial, si este no es acompañado por sus pares de educación común.

Hay un nivel de trabajo que es fundamental que es con los inspectores (...). Ese es el trabajo más arduo y el trabajo que más hay que realizar en el primer momento porque tiene que haber una

decisión departamental (...). El acuerdo acá relevó la figura del inspector departamental como fundamental en este proceso y luego ese entretendido que tiene que darse con los inspectores (...) porque esta es una causa que no solo involucra a algunas personas, sino a todas y que en realidad es un tema colectivo y que de nada vale que una se sume sino lo hace el resto. **(20_Inspección nacional de educación especial)**

Por esta razón, desde la coordinación se ha buscado articular el trabajo con todas las inspecciones de CEIP, de manera que se transforme en un proyecto conjunto y permee en todas áreas de la educación primaria.

Trabajamos en dupla de inspectores y te diría en tríada, porque si la escuela tiene un inicial trabajamos con la inspectora de inicial, la inspectora de común y la inspectora de especial. Tenemos que juntas, desde la supervisión, trabajar con nuestros directores y hacer que esos mecanismos sean más fluidos. (...) creo que lo que subyace es eso. **(5_Inspección nacional de educación especial)**

Tabla 11. Actividades e integrantes de las inspecciones

	Tareas / Actividades	Integrantes
Inspecciones	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación del programa. - Desarrollo de la Red a nivel territorial, tanto en lo que respecta al trabajo con otras inspecciones como con los centros educativos. - Articulación entre distintos actores y componentes. - Supervisión y trabajo con los equipos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Especial - Insp. Departamentales - Técnica - Educación Inicial - Artística

Fuente: elaboración propia

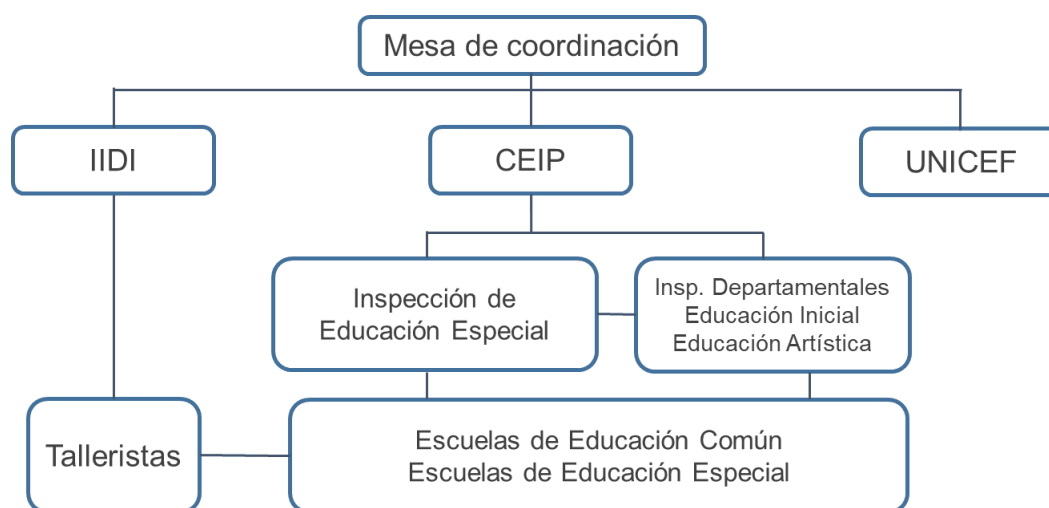
Por otra parte, los centros educativos son los encargados de implementar las distintas estrategias de educación inclusiva que impulsa la Red, específicamente en lo que refiere al componente pedagógico y al ambiental-social. En este sentido, los equipos de dirección, así como los maestros y maestras son claves en la sensibilización y acompañamiento, tanto a otros docentes, a las familias y en el trabajo con los niños y niñas. Poseen un rol central en la comunidad educativa ya que se convierten en referentes y lideran los procesos de inclusión que se dan en sus escuelas, ya sea que se trate de educación común o de educación especial.

Tabla 12. Actividades e integrantes de los equipos docentes

	Tareas / Actividades	Integrantes
Direcciones escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación del programa en los centros educativos. - Apoyo y supervisión del trabajo de los equipos docentes. - Apoyo y acompañamiento de familias. - Articulación de los componentes pedagógico y ambiental-social. - Generación de nodos de trabajo escuela especial-escuela común. - Seguimiento del trabajo con niños y niñas con discapacidad. - Coordinación con inspecciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuelas comunes - Escuelas especiales
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo con niños y niñas con discapacidad. - Apoyo y acompañamiento de familias. - Trabajo con otros docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maestras de aula - Maestras de apoyo - Maestras de apoyo itinerante

Fuente: elaboración propia

Figura 6. Organización para el funcionamiento de la Red



Fuente: elaboración propia

Las actividades desarrolladas en el marco de la Red

La participación de alumnos y alumnas, así como de las familias, es uno de los mecanismos que, desde las instituciones que desarrollan la Red, se observa como eje principal en la

promoción de comunidades de educación inclusiva. Los entrevistados y entrevistadas argumentan que ha sido una herramienta central en la implementación de la Red, tanto en el trabajo de docentes, como en el trabajo con las familias, niños y niñas, por lo que las actividades se han pensado, desarrollado e implementado considerando este aspecto.

La red tiene tres dispositivos, uno es la participación, que para nosotros nos parece lo fundamental, otro, en esa participación es el trabajo con las familias, el trabajo con los docentes, la participación de los niños, otros son los dispositivos pedagógico-didácticos-curriculares que esos sí son dinamizados por nosotros que esa es la principal responsabilidad. Cómo hacemos accesible la currícula para cada estudiante, utilizamos los recursos necesarios digitales o materiales. (...) poder generar comunidades inclusivas, prácticas inclusivas dentro de las instituciones y sobretodo, generar participación, que en estos momentos que estamos en crisis de participación a nivel general, consideramos que la participación es fundamental para que un estudiante esté incluido. Si no muestra su existencia como aprendiente dentro del aula, dentro de una institución, está dentro pero no está incluido. **(5_Inspección nacional de educación especial)**

(...) una de las actividades que podemos hacer... hay como un trabajo entre docentes con familias y eso para siempre buscar mejorar la convivencia, realmente la inclusión. Todavía hay algunos temas en el tintero, pero me parece que de a poco y con actores que quieran acercarse o que nosotros los invitamos se pueden ir haciendo actividades. **(51_Maestra de aula escuela común)**

Ser parte de la Red ha implicado el desarrollo de un conjunto de actividades de diversa índole: videoconferencias, mesas de coordinación, salas docentes, asambleas de niños y niñas y familias, talleres dictados por iiDi, cursos y talleres de actualización y congresos. Si bien los objetivos de estas actividades son diversos, pueden observarse algunos puntos en común que tienen que ver con la sensibilización y el abordaje de la temática y la organización e implementación de las actividades de inclusión, así como la promoción de la participación de los distintos actores que forman parte de la Red. En este sentido, cada una de estas actividades está ligada a dos de los componentes del programa: pedagógico y ambiental social.

Se ha buscado que los actores se sientan parte de un proceso colectivo, a partir del cual pueda generarse un sentido de comunidad en el que sus opiniones y miradas se vean representadas. En esta línea, las actividades que implica el programa tienen distintas características, pero tienen como eje común la participación de los distintos actores.

(...) transformar en actores para empoderarse y poder tomar decisiones, pero decisiones no unilaterales, decisiones compartidas porque es más factible que no me equivoque, es más factible que pueda tomar varias variables y manejar la situación, no el caso, la situación antes se manejaba el caso **(20_Inspección nacional de educación especial)**

En este punto es relevante destacar que quienes participan en su mayoría son mujeres. Si se observa tanto en las escuelas como en los adultos referentes se encuentran mujeres: maestras de aula, maestras de apoyo, maestras de apoyo itinerante, directoras, inspectoras, madres, tías, abuelas. La mayoría de las personas entrevistadas son mujeres y esto tiene relación con el rol que juegan estas personas en el vínculo entre escuela-familia-comunidad. Este rol se basa fundamentalmente en los cuidados de las niñas y los niños con discapacidad, y es un rol que en las familias es fundamentalmente asumido por mujeres. La cita anterior refiere al empoderamiento de las familias para poder tomar decisiones con las escuelas respecto a qué es lo mejor para sus hijos e hijas. En este sentido, las mujeres referentes de los niños y niñas con discapacidad son quienes, o bien no cuentan con la información para poder decidir sobre cómo acompañar el proceso educativo de su hijo e hija, o bien presentan miedos respecto a las

posibilidades de aprendizajes de los niños y niñas en escuelas comunes. Sin embargo, la perspectiva de género no parece estar incorporada en las actividades de participación.

Videoconferencias

Las videoconferencias se desarrollan con una frecuencia mensual, participan las maestras y maestros integrantes de la Red. Se trata de un espacio de coordinación de lineamientos de trabajo, donde los docentes comparten experiencias, trabajan temas con distintos especialistas, y coordinan actividades específicas como el congreso de niños y niñas. De acuerdo a lo recogido en las entrevistas, se trata de una instancia liderada y planificada por CEIP, UNICEF e iiDi, en la que participan los distintos actores del programa.

Tenemos las videoconferencias. Nos reunimos por medio de videoconferencias y allí se comparten experiencias. Es como la cocina de la red y podemos ver compañeros de otros departamentos y otras experiencias. **(29_Directora de escuela común)**

Si bien están orientadas principalmente al intercambio con los equipos docentes, en algunas instancias participan niños y niñas, así como sus familias, en función de la temática que se pretenda abordar.

Y depende de la temática, verdad. A veces, solo para los docentes, a veces para las familias y a veces para los niños, la familia y los docentes. **(49_Directora de escuela común)**

Salas docentes

Consisten en un espacio de docentes de la escuela común donde se analizan distintos aspectos de la práctica cotidiana, específicamente en lo que respecta a cuestiones pedagógico-didácticas. Se busca potenciar los espacios de discusión y análisis de los colectivos docentes, alentando la reflexión sobre las prácticas educativas y el intercambio sobre experiencias concretas de inclusión. En ellas participan los maestros, maestras y equipos de dirección de las escuelas comunes y los directores y directoras de las escuelas especiales, en ocasiones acompañados por maestras itinerantes o de apoyo.

(...) las aprovechamos mucho, en el sentido de compartir biografía o estrategias de trabajo, seguimiento a niños. Porque no estamos hablando del niño incluido, con un diagnóstico. Estamos hablando del niño que tiene dificultades para muchas cosas, que a veces se visibilizan desde lo intelectual, pero vienen por otro lado los problemas. Pueden tener problemas de grafía, pueden tener problemas de dicción. Vamos buscando distintas herramientas, distintas estrategias para trabajar, eso lo hacemos en las salas. Y generalmente, tenemos el aporte ya sea de la inspectora de educación especial, sea de las maestras de apoyo y de apoyo itinerante, del centro de recursos, de la directora. Miramos algún video de alguna experiencia, de otro lado, o compartimos planificaciones. Y a su vez, organizamos, como todos los años, tenemos ahora, ya estamos al 27 de noviembre, tenemos el cierre Mandela, que lo hacemos con toda la comunidad. **(29_Directora de escuela común)**

Se trabaja lo que tiene que ver con la inclusión, cómo avanza el proyecto Mandela, alguna situación puntual, algún estudio de caso a ver como resolviste tu tal cosa, que herramienta me puede servir a mí, se planifican lo que son los congresos Mandela **(15_Maestra itinerante escuela común)**

Talleres iiDi

Se trata de talleres de sensibilización con alumnas, alumnos y las familias. Son desarrollados por jóvenes del Grupo META, una red de jóvenes latinoamericana integrada por chicos y chicas con y sin discapacidad que trabajan con distintos temas en pro de los derechos de personas con discapacidad. Los talleres tienen como objetivo sensibilizar en la temática de la inclusión, generando empatía entre las familias, las alumnas y alumnos, hacia las personas con discapacidad.

(...) interactuar desde un lugar de igualdad solo lo logras si hay un trabajo de empoderamiento previo porque si no, la persona con discapacidad le cuesta mucho salir del lugar del que voy a ser ayudado digamos en el mejor de los casos **(4_Técnico iiDi)**

En principio el componente social ha tenido dos tipos de actividades: unas con niños, eran talleres con niños para hablar de derechos, para hablar de diversidad, para hablar de convivencia, para hablar de diferencias; y otro con familias, que eran talleres con la familia para un poco también sensibilizar, crear esa idea de digamos, las escuelas comunes de que no se les cerrara la puerta a los gurises, de que promover también de que la integración fuera más allá de la escuela o sea que un clásico que niño con discapacidad no va los cumpleaños de los niños sin discapacidad, no hacen salidas a pasear o a los paseos las familias no pero el niño con discapacidad como que lo saben tienen miedo de meter la pata si lo invitan o que generen mucha demanda. Entonces tratar de ayudar un poquito a que eso empiece a pasar y ese es el componente social. **(4_Técnico iiDi)**

Los talleres con estudiantes son llevados a cabo por talleristas en diferentes áreas a partir de las cuáles se realizan propuestas de trabajo con los alumnos y alumnas. Algunas de las propuestas son las siguientes:

Tabla 13. Ejemplo de propuestas de los talleres con familias

Área	Propuesta
Arte	"Retrato Diverso": La herramienta a utilizar fueron las artes plásticas como medio de creación para abordar temáticas ligadas al auto-reconocimiento: reconocer al otro, reconocermé a mí mismo y comunicarme con todos. El autorretrato y retrato son herramientas muy poderosas, ya que permite extraer información de cómo se sienten los chicos a nivel personal y dentro del grupo.
Comunicación	La clase comenzó con un video donde se mostraban diferentes escenas de la vida cotidiana cuyos protagonistas tenían algún tipo de discapacidad: auditiva, visual, motriz o intelectual. A partir de este video, los niños reflexionaron y opinaron sobre las situaciones, pensando en grupos qué acciones tomarían para incluir a un compañero con alguna de esas discapacidades

Fuente: boletines de la Red Mandela

Además, se desarrollaron talleres en las áreas de tecnologías de la información, música, genética, entre otras. Algunas de las preguntas que se presentan en las propuestas de trabajo son las siguientes:

- ¿Qué significa incluir?

- ¿Quién o quienes tienen que adaptarse?
- ¿Cómo y cuándo ayudar para que todos estemos en las mismas condiciones?
- ¿Qué es una escuela inclusiva?
- ¿Cómo cada uno de nosotros puede aportar para que la escuela sea cada vez más inclusiva?

Los talleres con las familias tenían el mismo objetivo de sensibilización respecto al tema, pero, además, explicitar, “poner sobre la mesa”, las expectativas, los miedos, las vivencias respecto a la discapacidad. Según la coordinadora de los talleres de familias:

“En todos los talleres se ha celebrado la posibilidad de encontrarse, generar escucha que muchos necesitamos y compartir la información y experiencia que muchas familias han acumulado y otros pueden tomar en cuenta. Lo más rico de estos espacios es el encuentro entre familias de niños que tienen discapacidad y los que no. ¿Por qué? Por la oportunidad de practicar aquello de ponerse en el lugar del otro, ponerse a su lado en el camino. Lo que siempre queda claro en estas conversaciones es que los niños con discapacidad tienen derecho a educarse en las mismas escuelas que sus amigos y hermanos sin discapacidad. En términos de Derechos Humanos todos los derechos tienen el mismo valor”²⁵.

“Algunas de las lecciones aprendidas en estos encuentros con familias de niños con y sin discapacidad son: 1) todos sus hijos tienen derechos, 2) sus hijos no “sufren” un “síndrome” o “trastorno”. Lo que sufren son las situaciones de discriminación que a veces genera su condición. 3) Las familias no tienen una mirada médica sobre la condición de su hijo, sino una mirada afectiva, desde lo social, por lo tanto, buscan esa mirada afectiva, empática y solidaria del resto de la sociedad”²⁶.

Las maestras valoran positivamente tanto los talleres con los alumnos y alumnas como los talleres con las familias y consideran que es muy importante que las familias estén enteradas de la Red y sus propósitos y que colaboren con generar una escuela más inclusiva. En ese sentido, las maestras entrevistadas plantearon la necesidad de contar con la planificación de los talleres de antemano para poder informar a las familias. No se pudo comprobar la existencia de un marco de planificación y seguimiento de los talleres con objetivos y plazos de cumplimiento.

Respecto al contenido de los talleres, se identifica que están pensados desde la perspectiva de derechos humanos, en el entendido de que las personas con discapacidad poseen los mismos derechos que las personas sin discapacidad. Sin embargo, el enfoque de género parecería estar ausente en este componente, aspecto que podría incorporarse, ya que las desigualdades se refuerzan entre sí generando más barreras. Al enfoque de derechos humanos debería incorporarse en la planificación de talleres el enfoque de género de manera tal que la discapacidad no sea una barrera y el género tampoco. Los datos del censo de población en Uruguay (INE 2011) muestran que en niños y niñas de hasta 10 años se encuentran más varones que niñas con discapacidad. Los 47.799 niños, niñas y adolescentes con discapacidad representan un 9,2 % del total de su población con discapacidad (UNICEF 2014) y un 5,6 % del rango de edad de 0 a 17 años, porcentaje similar al 5,4 % estimado por la OMS para la población infantil mundial. Frente a esta situación, el informe de UNICEF e iDi (2013) destaca que

²⁵ Jesshie Toledo. Boletín Setiembre 2017. Red de Escuelas y Jardines Mandela.

²⁶ Jesshie Toledo. Boletín Setiembre 2017. Red de Escuelas y Jardines Mandela.

“las necesidades de las niñas y adolescentes con discapacidad son diferentes a las de los varones con discapacidades similares. Por su condición de mujer, estas niñas y adolescentes afrontan desafíos y desventajas sociales teñidas por la discriminación relacionada con los aspectos de género” (UNICEF, 2013).

Estos datos reflejan la necesidad de incorporar la temática en los talleres, de modo de contribuir a luchar contra discriminación de las niñas con discapacidad y promover así la igualdad de género en pos de la promoción de los derechos de los niños y niñas.

Curso FLACSO

En 2019 el curso ya contaba con tres cohortes, formando en cada una a 250 maestras y maestros. La selección de las maestras y maestros que van a tomar el curso la realiza el CEIP, otorgando cupos por escuela de la Red, por lo que no todos los maestros y maestras de las escuelas de la Red han podido acceder al curso. En la primera cohorte fueron Maestras de Apoyo y a partir de la segunda se sumaron maestras de escuelas comunes, directores de las escuelas y docentes de educación media, tanto del Consejo de Educación Secundaria (CES) como del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

Los participantes evalúan muy positivamente la oportunidad que ofrece la Red para poder formarse en educación inclusiva. Destacan que les ha permitido tomar contacto con una temática de la que no tenían conocimiento o experiencia suficiente. Algunos consideran que los cupos son insuficientes y no acompañan la demanda de formación que poseen las maestras, lo que implica que muchos docentes no hayan tenido la oportunidad de formarse.

Entonces a mí ese curso me sirvió para darme cuenta que los niños pueden, obvio que pueden estar y tienen que estar incluidos en escuelas comunes, siempre y cuando, depende del nivel de discapacidad que tengan. Me aportó mucho conocimiento sobre la educación especial, sobre lo que es la discapacidad y cómo tratarla, estrategias, pero más que nada la apertura hacia la inclusión **(14_ maestra itinerante escuela común)**

Me gustó mucho. Sobre todo, que de repente, uno espera recetas para trabajar en la clase, pero no sé, fue más bien una apertura mental de poder pensar a la persona de forma integral y ver todo lo que se puede trabajar, que a veces perdemos la creatividad por estar sujetos a un programa. Entonces, escuchar a otras personas que vienen de otros lugares, con otras experiencias, como que también nos abre la cabeza a los docentes, de ser más creativo decir, bueno, a veces, tenemos que dejar de lado o modificar totalmente objetivos, metodología y currículo, para poder llegar a esa persona. **(58_ maestra itinerante escuela especial)**

Al indagar en los contenidos del curso se encuentra que uno de los módulos tiene por objetivo “construir un marco conceptual de referencia que integre las dimensiones económicas, étnico raciales, etaria, de género y sexualidad y corporales que interactúan en las lógicas y los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva interseccional”²⁷. En este punto, el curso parecería incorporar la perspectiva de género. Más aún, la educación en la diversidad debería incorporar la variable género en la construcción de esta diversidad. Sin embargo, en los discursos de las maestras participantes en el curso no hay evidencia de la incorporación de la perspectiva de género.

²⁷ FLACSO (2019): Curso de Educación Inclusiva. Un camino a recorrer. Programa 2019

Comisiones de familias y asambleas de niños y niñas

Con el objetivo de brindar participación a las familias, se promueve la creación de comisiones de trabajo integradas por familiares de los alumnos y alumnas de las escuelas. Se trata de comisiones de apoyo a los centros educativos que desarrollan diferentes actividades (jornadas de sensibilización, recaudación de fondos, etc.) en función de las necesidades que se identifican en los centros educativos.

Por otra parte, se desarrollan espacios de participación de niños y niñas, cuyos objetivos es “dar voz” y trabajar temas vinculados a la educación inclusiva en el entorno escolar.

Las comisiones de familias cuentan con escasa participación y en la mayoría de los casos se identifican los mismos grupos, generalmente familiares de niños y niñas con discapacidad, casi sin participación de otras familias del centro. Debe destacarse que, entre estas familias, se encuentran mayoría mujeres: madres, abuelas, tías, entre otras.

Las asambleas de niños y niñas se desarrollan en el horario escolar y son lideradas por los docentes del centro. Se trabajan diversos temas de interés para las escuelas, generalmente asociados a los proyectos de inclusión y, además, ofician como preparación del congreso.

Por eso diariamente y se ha trabajado con las asambleas, es una forma de incentivar ya a partir de todas las edades, porque jardín también, todos hacen asamblea para fomentar ese trabajo, esa creación digamos, desarrollo de la participación ya desde los niveles iniciales pensando en un futuro y a mejorar el tema de la participación **(21_Directora escuela común)**

Trabajar con las clases sobre lo que es Mandela, sensibilizar a los niños, ver cuál es el tema de las barreras, básicamente con alguna clase, más que nada las grandes, para que después los niños le cuenten a los más chicos lo que es Mandela. A veces se hacen tareas con ellos y después o cuentos y van y trabajan con los niños este de las otras clases sobre algún cuento **(33_Directora escuela común)**

Las asambleas con los niños como una oportunidad de reconocimiento del otro. Esa red, ha sido una red que ha que ha movilizado y que ha servido para que en la comunidad se pueda hablar de las de las escuelas como Mandela como una oportunidad, un espacio de encuentro y de hacer escuela desde otro lugar, que no era el modelo tradicional que estábamos acostumbrados. **(46_Inspección nacional de educación especial)**

Congreso de niños y niñas

Las actividades desarrolladas en pos de la realización de los congresos (asambleas de niños, niñas, comisiones de familiares, videoconferencias con maestras y maestros) tanto como los congresos en sí, son descriptas como las más importantes de la Red en lo que refiere a la participación. Es una instancia donde los distintos actores, especialmente niños y niñas, tienen la oportunidad de contar sus experiencias e intercambiar con otras experiencias de niños y niñas del país, así como entre familias y docentes.

Para ellos fue muy importante conocer otros niños, ver niños que se comunicaban por lengua de señas, ver otras realidades. A veces uno dentro de la escuela ve algunos casos y sabe cómo comunicarse con ellos, cómo llegar a ellos, ahora, ellos conociendo otras realidades, por allá se quedaban como observando, viendo cómo era el trabajo. **(13_Maestra de aula escuela común)**

El congreso se realizó anualmente desde octubre 2017. Participan niños y niñas de todo el país, familias, maestras, directoras, inspectoras y representantes de iiDi y UNICEF. Se trata de una instancia de encuentro para el intercambio de experiencias y el trabajo de diversos temas relativos a la educación inclusiva (comunicación, sensibilización, participación, organización, etc.).

Los congresos son espacios donde se vuelca el trabajo que se hizo durante el año con los niños, con las familias. Empezar a verbalizar y a expresarse en relación con la igualdad de oportunidades, lo bueno de convivir y de aprender juntos las diferencias como algo positivo, la discapacidad como algo no problemático necesariamente o no como un problema de salud sino como otra forma de hablar de escribir o de moverte. Entonces el empoderamiento, lo que buscamos que esos gurises lleven a los congresos, una voz, una palabra propia respecto de esos temas. **(4_ Técnico iiDi)**

La cita anterior refleja el tema en común que tiene la perspectiva de derechos humanos y la perspectiva de género: la igualdad de oportunidades. En este sentido, los congresos realizados no parecen incorporar la perspectiva de género. Sin embargo, el objetivo de la igualdad de oportunidades parece ser un punto de partida en común para que la Red incorpore la perspectiva de género en sus actividades, más aún si se desarrollan actividades con propósitos de empoderamiento de actores.

Proyectos de inclusión educativa

Para integrar la red, el único requisito formal parece ser la elaboración de un proyecto de trabajo de inclusión educativa por parte de la escuela común y el compromiso a desarrollarlo durante el año lectivo. Para ello reciben fondos por un monto aproximado de entre sesenta y setenta mil pesos y de acuerdo a lo que surge de las entrevistas, puede ser utilizado para la compra de materiales, la contratación de especialistas o aspectos relativos a la accesibilidad de la infraestructura de la escuela. Asimismo, se desprende que los proyectos contemplan tanto aspectos pedagógicos como ambientales y sociales.

Casi siempre parten o siempre parten de un problema que hay en la escuela que tenga la necesidad de intervenir para que se trabaje la inclusión. (...) Se trabajó el proyecto durante el año de juegos inclusivos, es decir, juegos que incluyan a todos, que atiendan a la diversidad e involucrar también a la comunidad. Vinieron padres a pintar juegos en el piso, vinieron a jugar con los niños, se trabajó muy bien con la profesora de educación física que también propuso juegos integradores para todos, se compraron juegos con los recursos que vinieron de Mandela por ejemplo o sea tenían juegos de mesa para trabajar en rincones y se vio una organización del recreo que al principio estaba dando problemas (...) La rampa esa se logró en base al proyecto de todo el año donde trabajamos la inclusión y con el material que nos aportaba también la red Mandela **(14_ Maestra itinerante escuela común)**

(...) a eso le llamamos PODES Mandela, donde recibimos dinero. La escuela nuestra recibió 60000 pesos, podemos usar 30000 pesos en charlas con técnicos que nosotros decidimos cuales y los otros 30000 pesos para el uso exclusivo de la escuela generalmente tratando de comprar libros. Tenemos una biblioteca con 300 y pico de libros de buena calidad porque la escuela se enmarca en un proyecto de lengua y tuvimos una radio que llega a toda la escuela en realidad entonces trabajamos mucho con la radio y parte de ese dinero lo vamos a implementar justamente en que sonido sea mejor de comprar otro micrófono. **(8_ Director escuela común)**

Los proyectos tienen potestad las direcciones y los equipos de elegir la temática para trabajar la inclusión. Yo he visto que, en los últimos años, se han enfocado al trabajo que tiene que ver, desde la construcción de persona, a través, de las emociones. Como que era necesario abordar, la parte de las emociones de los niños, de cómo se manifiestan, de los vínculos, las relaciones con los otros, el respeto, la solidaridad, el respeto por la diversidad. **(44_Inspección nacional de educación especial)**

El papel de los docentes

La Red Mandela tiene entre uno de sus componentes la formación de docentes en prácticas de aulas que promuevan la inclusión educativa. Pero además, como programa educativo, coloca a los docentes en primer plano. En este sentido, interesaba identificar los diferentes roles y funciones que desempeñan los docentes y observar si se presentan cambios en función de la implementación del programa. El CEIP cuenta con maestros y maestras de aula de educación común, maestros y maestras de aula de educación especial, maestras de apoyo y maestras de apoyo itinerantes. Entre las preguntas relevantes para la evaluación, interesaba contestar las siguientes. ¿Cuál es la diferencia entre una maestra de apoyo y una maestra de apoyo itinerante? ¿Trabajan de forma diferente? ¿Trabajan de la misma forma? ¿Cómo es el trabajo con los maestros de aula con los maestros de apoyo? ¿Ha habido un cambio en el rol de los maestros desde que inició el programa?

Rol de los maestros y maestras de aula: de especial y de común

Las maestras y maestros de aula de educación común y de educación especial quienes comparten una mayor cantidad de horas con los alumnos, quienes conocen con profundidad su trayectoria educativa y sus situaciones y avances. Al respecto una maestra menciona:

y el maestro de aula, obviamente vos tenés otro compromiso con los chiquilines, vos trabajás con la familia, trabajás con el alumno, estás 6 horas con el alumno, conocés desde cómo viene, cuándo viene, si está medicado o si no, si viene bien, si viene mal, cómo fue su fin de semana, si está feliz, si está triste, tenés una mirada, los tenés todo el tiempo, o sea tenés que crear un vínculo afectivo, tenés más con los chiquilines grandes, tenés que saber cuáles son sus debilidades. **(12_Maestra de aula escuela especial)**

La cita anterior da cuenta de las diferencias entre educación común y educación especial. Mientras en educación común se imparten clases de 4 horas diarias con grupos de 25 alumnos en los diferentes niveles, en educación especial las clases son de 6 horas con grupos de 10-15 alumnos, donde la atención del docente es mucho más personalizada. Esto es clave cuando se pretende atender la diversidad ya que el docente debe conocer a cada uno de sus alumnos, entender sus situaciones y tener herramientas que permitan no sólo la contención sino el desarrollo de habilidades.

En este sentido, el discurso de las maestras da cuenta de que la atención a la diversidad y la inclusión en escuelas comunes se vuelve un desafío complejo. Este desafío implica resolver una tensión entre lograr ciertos desempeños y habilidades esperadas para el promedio del grupo y al mismo tiempo atender la diversidad de situaciones y dificultades que hacen que algunos alumnos y alumnas no lleguen al desempeño esperado.

El rol de la maestra de apoyo y la maestra de apoyo itinerante

Las figuras de maestro de apoyo y maestro de apoyo itinerante son previas al programa, por lo que las escuelas que no pertenecen a la Red también cuentan con estos recursos. Estas figuras son sumamente relevantes en términos de cambios en el paradigma de enseñanza y aprendizaje, en la incorporación de prácticas de educación inclusiva que generen transformaciones tanto en la forma como las maestras y maestros enseñan, así como en la manera en que los estudiantes aprenden.

El discurso de las entrevistadas permite observar que si bien el maestro de apoyo y el maestro de apoyo itinerante son dos figuras diferentes en términos del número de escuelas a las que atienden, sus roles y funciones son bastante similares. Por un lado, el maestro de apoyo es un cargo radicado en una escuela común y que en su origen tenía funciones de apoyo pedagógico y trabajo con dificultades de aprendizaje. Por otro lado, el maestro de apoyo itinerante es un cargo radicado en una escuela especial y que recorre 2 o más escuelas comunes durante la semana, apoyando a los docentes en la planificación de las clases con un enfoque de inclusión educativa, así como trabajando con las familias de los alumnos con discapacidad. En este sentido, las funciones de estas figuras fueron diferentes en su origen pero que actualmente desarrollan actividades, tareas y funciones bastante similares. El siguiente cuadro muestra las tareas, actividades y funciones que desempeñan tanto el maestro de apoyo como el maestro de apoyo itinerante.

Tabla 15. Actores con los que trabajan y actividades que realizan maestros y maestras de apoyo y apoyo itinerante

Actores con los que trabajan los maestros de apoyo y apoyo itinerante	Actividades y tareas que desarrollan
Maestro y maestra de aula	<ul style="list-style-type: none">- Orientar al docente en el trabajo con la familia, en el proyecto de trabajo personal del niño y en la atención a sus dificultades- Aportar material- Proveer estrategias, recursos, modalidades de trabajo- Mejorar la planificación, los tiempos y los recursos del aula- Brindar insumos para aplicar estrategias de enseñanza que permitan el abordaje para todos- Realizar asambleas de clase- Preparar el congreso
Alumnos y alumnas incluidos	<ul style="list-style-type: none">- Apoyar en la especificidad de las áreas de discapacidad- Trabajar con los alumnos y alumnas
Familias	<ul style="list-style-type: none">- Guiar en la búsqueda de apoyos externos- Generar redes con otras instituciones: BPS, MIDES, Salud Mental, organizaciones de la sociedad civil- Orientar a las familias en realizar trámites- Trabajar en las trayectorias de los alumnos, seguimiento de trayectorias

	- Entrevistar para realizar derivaciones
--	--

Fuente: elaboración propia

Si se analiza el cuadro anterior se puede observar que las maestras de apoyo y apoyo itinerantes trabajan no sólo con la maestra de aula sino con los niños y niñas y también con las familias. Además de asistir a niños y niñas en su aprendizaje, tienen un rol relevante en el trabajo con las familias, en generación y búsqueda de redes de apoyo, intercambios con otras instituciones externas al ámbito educativo, trabajando en el seguimiento de trayectorias educativas, entrevistando a las familias para realizar derivaciones u orientándolos en trámites. En este sentido, las maestras de apoyo y apoyo itinerante poseen un rol social que está asociado al rol educativo, ya que las condiciones sociales no siempre son las adecuadas y permean las oportunidades educativas de los alumnos y alumnas. Tradicionalmente el sistema educativo posee una estructura altamente feminizada, con actividades asociadas a las tareas de cuidado. En otras palabras, son roles que se asocian al estereotipo femenino en el que la mujer se encarga de la reproducción, cuidado y educación, mientras el estereotipo masculino se caracteriza por roles asociados a la vida pública y la producción económica.

En relación al trabajo con los maestros y maestras de aula y con los alumnos y alumnas, tanto la maestra de apoyo como la maestra de apoyo itinerante tienen dos modalidades de trabajo:

- Trabajo dentro del aula con la maestra y todo el grupo
- Trabajo fuera del aula atendiendo la especificidad de las situaciones

El trabajo fuera del aula o en aula de apoyo, pretende atender la especificidad de la discapacidad. Al respecto, el programa propone un cambio en esta modalidad, dando mayor énfasis al trabajo dentro del aula con el docente y con todo el grupo, de manera tal de no generar diferencias entre los alumnos por cuestiones de dificultades de aprendizaje y atendiendo las diversas formas de aprender que tienen los niños y niñas. En este sentido, una maestra menciona que esta orientación no está tan clara entre los docentes de aula de escuelas comunes, ya que en algunos casos esperan de las maestras de apoyo y apoyo itinerantes que trabajen en grupos pequeños y fuera del aula para atender dificultades específicas.

Bueno, nosotros desde, desde el paradigma de inclusión, ya no estamos más trabajando como centro como, cuando arranqué a trabajar era muy jovencita y yo me iba a mi aula de apoyo, me sacaba los niños que no aprendían o aprendían diferente y tenía el tiempo con ellos, es más bien desde la intervención cerrada. Con esto, con este cambio de la inclusión educativa, nosotros estamos en las aulas trabajando a través del diseño universal, proponiéndole al docente que se anime a practicar actividades donde incluyan a todos, pensando en la manera de aprender de cada niño. Bueno, eso ha sido como un proceso que no es tan fácil, desde la teoría es muy lindo, pero ha costado un poco más, porque todavía está la idea de que, sácatelo porque necesito que este niño... Capaz que en red Mandela, eso ya como que lo tienen asumido y se sabe que no. Pero no

es una cuestión de que todo el mundo lo tiene claro, o sea, cuesta, cuesta y a veces, llegan y quieren que el niño esté con el maestro de apoyo, porque vos sos la especialista en esto **(27_maestra itinerante escuela común)**

La orientación de política de inclusión educativa es que estas figuras apoyen a las maestras de aula en la planificación de la clase, en brindar estrategias de enseñanza que contemplen las diferentes formas en que los alumnos acceden a los aprendizajes, realizando propuestas que permitan estos abordajes diversos al contenido que se propone trabajar. De esta forma, se busca que la inclusión ocurra no sólo dentro de las escuelas comunes sino también dentro de las aulas. Al respecto una maestra de apoyo itinerante menciona:

Yo no, hay compañeras que sí, hay compañeras que trabajan. Yo directamente lo que puedo hacer y lo que sí hago y he hecho, es modelizar la clase. Por ejemplo, coordinamos un tema con la maestra y siempre preguntándole si está de acuerdo con que vea otra forma de abordar un tema cualquiera del que ella me dé, de qué manera se puede hacer algunas otras cosas, que ella no lo estaba pudiendo hacer. Entonces, ella puede ver, que se puede hacerlo desde otro lugar y eso más que nada, pero siempre trabajando con el grupo entero. No trabajamos con los niños en forma independiente, ni mano a mano (...) No porque, además, justamente, ese es el tema de las políticas educativas, de la escuela especial como centro de recursos, no como escuela especial. O sea, hay un cambio de paradigma, en donde justamente nosotros, somos claves, en cómo lo impartimos y de qué manera trabajamos. No es el mano a mano, no es el niño sacado del contexto, no es una situación especial para el niño. Sino, que el entorno se debe adecuar a las necesidades del niño y para eso, tenemos que trabajar dentro del aula y con el grupo entero. A veces, hay situaciones específicas, pero en donde requiere algo, pero con la familia incluida, no. Yo este año, en ningún momento, trabaje con niños en forma independiente, este, en ningún lado, sacados de su aula **(41_maestra itinerante escuela común)**

En este sentido, se evidencia una tensión entre la atención personalizada de las dificultades de aprendizaje y la preocupación por la participación y la inclusión social de niños y niñas con discapacidad.

...yo trabajo también con adultos y que ellos siempre reclaman como que se escuche un poco su voz, por ejemplo, trabajando con personas sordas hay veces que ellos dicen: nosotros preferimos estar en, que nos enseñen a través de la lengua de señas en un aula a nosotros y no estar integrados porque es otra forma de acceder, porque necesitamos esa transposición didáctica. También digo, creo que hay que ver esta forma que estén incluidos en las escuelas comunes me parece fantástico, siempre que haya los recursos para sostener eso y para que ellos también logren aprendizajes. **(31_maestra de apoyo escuela común)**

Esta tensión esta mediada por la convivencia de los paradigmas de integración e inclusión, que se manifiestan a través de dos hipótesis. Por un lado, que los niños y niñas con discapacidad tienen mayores dificultades para aprender y por eso necesitan una atención personalizada. Por otro lado, que los maestros y maestras de educación común no se encuentran lo suficientemente formados para enseñar en la diversidad. Esta situación conlleva a que el papel de las maestras de apoyo y maestras de apoyo itinerante adquiera un carácter formativo. En primer lugar, por la especificidad de conocimiento respecto a las áreas de discapacidad. Los maestros y maestras de apoyo itinerante, en algunos casos realizan cursos de especialización en discapacidad visual, motriz, intelectual, trastornos del desarrollo, trastornos de la conducta. En segundo lugar, por su conocimiento respecto a las formas en las cuáles los maestros y maestras enseñan y los alumnos aprenden.

8.3.2 ¿La intervención desarrolla actividades o componentes específicos con un enfoque de género?

A partir del análisis realizado de la implementación de los distintos componentes, puede verse que el enfoque de género no se encuentra presente a la hora de efectuar la implementación y el desarrollo de las actividades de la Red. Ya sea en las actividades desarrolladas por la Red a través de los talleres, como en los contenidos impartidos en estos, los congresos de niñas y niños realizados por la Red, los proyectos de inclusión educativa, así como en los roles a desempeñar por las maestras de aula, itinerante o de apoyo, no parece estar incorporada la perspectiva de género. En este punto, debe señalarse que uno de los módulos del curso de formación de FLACSO trabaja e incorpora la perspectiva de género. De todas maneras, en los discursos de las maestras participantes en el curso, esta variable no aparece como relevante. Por lo que parecería que, en el discurso sobre la práctica educativa, la perspectiva de género no estuviera incorporada. De esta manera, se entiende que la incorporación de la perspectiva de género en las actividades desarrolladas por la Red es un aspecto sustantivo que debiera llevarse adelante. Sobre todo, para poder contribuir a generar la igualdad de oportunidades y empoderamiento de todos los actores participantes del programa: maestras, directoras, familiares, de modo de contribuir a establecer mejores condiciones educativas y de aprendizaje en los niños y niñas con discapacidad con los que trabaja el programa.

8.3.3 ¿La intervención es homogénea según el tipo de escuela, territorio?

La intervención ha sido heterogénea en términos generales y esto debe a varios aspectos: el papel que juegan los liderazgos en el territorio, la participación voluntaria de las escuelas comunes, la cercanía territorial entre escuelas comunes y centros de recursos, la disponibilidad de recursos humanos.

En términos generales, la participación de las escuelas comunes es voluntaria y pareciera depender del contacto y la información que posea el centro educativo, tanto con la temática en general, como con el programa en particular. En este sentido, la experiencia previa que poseen los centros en materia de inclusión parece ser central a la hora de recibir invitación para formar parte, lo que podría considerarse un aspecto sustantivo para ofrecer el programa a la escuela.

El primer año que fueron ocho escuelas, yo creo que eran ocho escuelas, donde especial venía haciendo un trabajo ya anterior, donde había buenas prácticas de inclusión de gurises con discapacidad y nosotros queríamos que a eso se entrara y se hiciera visible para todos. Y siempre fue ese el criterio principal. Hay escuelas que ya venían haciendo cosas o venían no por lo menos no cerrándoles la puerta en la cara a los gurises y que entonces se asociaban porque les servía para un poco amplificar y sumar y acceder a capacitaciones, acceder a apoyos y una cuota de motivación sobre algo que ya medio que venían haciendo, el criterio ha sido siempre ese con alguna excepción. **(4_Técnico iiDi)**

La directora nos trajo el proyecto, lo compartió con nosotros, lo leímos y bueno, nos informaron, creo que las inspectoras, porque, además, nosotros trabajábamos mucho con la escuela especial y teníamos contacto con las inspectoras especial y bueno, nos contaron un poco y bueno, en esto que te digo, que como ya éramos parte de un trabajo similar a lo que plantea Mandela. **(55_Maestra aula escuela común)**

La información llega principalmente a través de los inspectores de educación especial,

generalmente motivados por la experiencia de inclusión de las escuelas que deciden participar, así como del intercambio con actores de escuelas que forman parte de la red.

La escuela elige formar parte de la red en sí, para mí eso es lo más maravilloso, no decir una red que se extiende en la medida en que qué va persuadiendo, convenciendo, concientizando a otras personas, a otros docentes, y esos docentes eligen formar parte de la red. En ningún momento la inspección técnica dice: usted y usted tienen que ser parte de la red, al contrario, es la escuela, porque es ese colectivo docente que es este que propone, se auto convoca para formar parte de la red, lo que nosotros sí hacemos desde la inspección técnica. **(34_Inspección técnica)**

Una Directora que ya tenía una larga historia de inclusión en su escuela, pero con Red Mandela como que también agarró un impulso muy importante y logró, fue de las primeras escuelas que logró hacer actividades en la comunidad y transversalizar la temática. **(2_Técnico iiDi)**

En relación a lo anterior, los liderazgos de los inspectores e inspectoras de educación especial, así como los Directores de las escuelas son clave a la hora de la participación e incorporación de escuelas a la Red y especialmente, en el trabajo con niños y niñas con discapacidad.

Con un Inspector Nacional, un Inspector local de Educación Especial también muy fortalecido muy a favor de todo lo que es la propuesta de educación inclusiva y tenían algunas maestras de apoyo también muy potentes que acompañaban y eran referentes de todo el camino adentro de Mandela. **(4_Técnico iiDi)**

Los Directores siempre, como que si los Inspectores y los Directores son las figuras claves en que los procesos **(4_Técnico iiDi)**

Entonces pensamos: “sus propios colegas de educación común, a través de la evidencia, las prácticas, van a ser quienes logren mayores avances y nosotros trabajando junto con ellos”. **(1_Inspección nacional de educación especial)**

Si bien la incorporación al programa de esta forma puede percibirse como una solución que facilita el trabajo de inclusión de las escuelas comunes (basados en la experiencia y en los vínculos de confianza), genera un sesgo en la incorporación. Esto podría representar una buena estrategia al comienzo, pero en la medida en que se pretenda extender la Red y escalar el programa, es un aspecto que debe reconsiderarse.

Entonces es la invitación que especial les hace a las escuelas que sienten como que están más acostumbradas a trabajar, a las escuelas comunes con las que están acostumbradas a trabajar, que son de la confianza de la gente de especial, pero son ellas, las directoras, bueno las inspectoras y la inspectora de especial, las que siempre han tenido la tarjeta de invitación y las han entregado a quienes ellos entienden... nosotros hemos tratado de que las invitaciones fueran abiertas y todo pero eso....alguna vez pasó al principio, pasó... nosotros éramos muy molestos con eso y después como que te vas también cansando y el sistema va volviendo un poco a su punto de confort no?. **(4_Técnico iiDi)**

Es decir, bajo esta situación, puede ocurrir que la responsabilidad de la inclusión podría terminar recayendo en estas escuelas. El desafío que se podría presentar en este punto sería: ¿cómo motivar a que más escuelas se acerquen a la Red, independientemente de su experiencia en el trabajo con niños y niñas con discapacidad?

Al mismo tiempo, la cercanía territorial entre las escuelas especiales y comunes es percibida como un aspecto facilitador para el trabajo conjunto, ya que optimiza los recursos y facilita el intercambio entre las escuelas, así como las posibilidades de coordinación y atención. Esto

podría profundizar el sesgo en la participación y omitir las necesidades de aquellas escuelas comunes que no posean una escuela especial cercana. Un ejemplo de ello son las escuelas del medio rural o de las ciudades no capitales del interior.

Nosotros queremos que las escuelas que se integren tengan cerca una escuela especial, porque es un centro de recursos, entonces que la escuela vaya saliendo más a colaborar y que tengamos varios dispositivos de apoyo. En algunas tenemos maestros de apoyo dentro de la escuela y una escuela especial cercana, en otras no teníamos maestras de apoyo, pero tenemos sí una escuela muy potente de educación especial muy cercana que puede sacar varios recursos. **(5_Inspección nacional de educación especial)**

Nosotros tratamos de que las escuelas Mandela se postularan por una sencilla razón de que nosotros teníamos que estar atentos a los dispositivos y a los sistemas de apoyo que podíamos brindar en territorio, entonces se iban incluyendo escuelas siempre que tuvieran un dispositivo de apoyo, una escuela especial cerca para evitar que esta tensión se profundizara. **(5_Inspección nacional de educación especial)**

Por todo lo anteriormente señalado, la implementación es heterogénea según escuela, según territorio, según cercanía territorial entre la escuela y el centro de recursos y también heterogénea por componentes. Además, la heterogeneidad se ocasiona también en virtud de que el programa se ha ido modificando en función de la propia implementación. Por lo que quizás, algunas escuelas que participaron al comienzo hayan tenido o recibido un programa distinto al que pueden estar recibiendo ahora.

Salas docentes

De acuerdo a lo que surge de las entrevistas realizadas, la implementación de estos espacios no se ha dado de forma homogénea ni a nivel territorial ni en los distintos años de implementación del programa. En algunos casos los docentes relatan que se realizan en seis ocasiones durante el año lectivo, mientras que, en otros, dicen que se realizan una o dos de estas instancias en el año, siendo más frecuentes durante los primeros años del programa que en la actualidad.

Nos dan un par de salas al año y ahí seleccionamos los temas que queremos trabajar y se tratan un montón de cosas a veces es para planificar actividades para evaluar otras para ver por dónde queremos seguir compartir experiencias. **(25_Maestra de aula escuela especial)**

Y mirá, este año por ejemplo se hizo una sola, porque la habilita primaria. Hubo años anteriores que se hicieron más. **(30_Maestra de aula escuela común)**

Nosotros tenemos seis salas al año **(29_Directora escuela común)**

Por otra parte, se identifican dificultades para la participación de los docentes en las salas, ya sea por el desfasaje de horarios o las dificultades para asistir debido a que son a contra turno. Asimismo, una de las carencias identificadas es que las mismas no son pagas para el caso de los docentes de las escuelas especiales, lo que dificulta su participación, la cual es considerada fundamental para el resto de los docentes.

Nosotros terminamos a las 3 y ellas terminan a las 5. Tenemos que esperar dos horas para poder empezar la sala. Hay un desfase de horario bastante complicado, que a nosotros se nos complica bastante. **(23_Maestra itinerante escuela común)**

No, no estamos haciendo. Por temas de la institución, el tema es que nunca pagaron. **(52_Maestra de apoyo escuela común)**

Este año tuvimos dificultad en cuanto a la salas. Acá se hicieron salas, pero nosotros no participamos, la escuela especial, si bien sabíamos de las salas y tiramos temas para hacerlo, no hubo coincidencias, aunque parezca mentira, creo que solo se hizo una sola. No hubo coincidencia en los tiempos, porque cuando ellos podían, nosotros no podíamos y bueno, yo sé que es todo un año, pero a veces, pasa. **(41_Maestra itinerante escuela común)**

Deberíamos estar el 100%, pero nunca se logra porque, o muy pocas veces se logra, por el hecho de que hay gente que trabaja en los horarios. **(29_Directora escuela común)**

Talleres iiDi

Los talleres empezaron a desarrollarse en las escuelas en el año 2017. La cantidad de escuelas por tallerista varía según los departamentos a los cuales estén asignados.

La incorporación del Grupo META en el trabajo en la Red facilitó la realización de los mismos, ya que antes estaban a cargo de dos técnicas del iiDi para todo el país.

Bueno, mirá, primeramente, la parte del trabajo con familias lo hacía iiDi. Después, al ampliarse esta cantidad de escuelas, como que no podían estar en tantos departamentos a la vez. Entonces, a partir del año pasado, se solicita al programa de escuelas disfrutables, a través de sus trabajadores sociales y psicólogos que participen en el trabajo con familias. En Soriano, se pudo dar en forma muy fluida y se colocó el dispositivo 1, que es con familias, en la escuela de la red. No sucede eso en todos los departamentos, ni es con esa fluidez. Porque, por ejemplo, tengo también a cargo la región de Río Negro y son 2, para atender un emergente, los diferentes dispositivos del equipo no pueden estar solo trabajando con familias, porque hay otras cosas que son más potentes y tienen necesidad para atender. **(44_Inspección nacional educación especial)**

La frecuencia prevista para la realización de estos talleres era mensual tanto para familias como para alumnos y alumnas, sin embargo, no se logró implementar con dicha frecuencia debido a la cantidad de talleristas disponibles y a que desde el diseño del programa la estrategia fue plantear componentes o actividades que pudieran ser absorbidas por el sistema.

Lo planteó de una forma muy clara y estuvimos de acuerdo y era que tampoco crear nada que no fuera absorbible por el sistema mismo, o sea, no entramos con la idea de crear algo mega inmenso o muy frecuente y que cuando nosotros salimos no quede nada. **(4_Técnico iiDi)**

En este sentido, hubo componentes que pudieron ser absorbidos como por ejemplo la transformación hacia centros de recursos, pero hubo otros componentes que no pudieron ser absorbidos por el sistema. Esto puede deberse a diferentes razones, como, por ejemplo, el establecimiento de otras prioridades por parte de los equipos que absorberían la tarea, o bien la absorción de nuevas tareas se realizó en el marco de la misma cantidad de horas que estaban presupuestadas. Esto implica que no se generarían recursos nuevos para estas nuevas actividades, sino que se trabajó con los recursos ya existentes en el sistema.

Creemos todavía que eso lo tiene que ir generando el propio sistema no lo tiene que hacer una ONG y educación especial tiene muchos recursos para eso y escuelas disfrutables también los tiene y comunitaria también los tiene, es decir, nosotros apostamos a que esos recursos vayan mirando la discapacidad y el trabajo de niños y de familias sobre esos temas también como parte de su labor. **(4_Técnico iiDi)**

La idea de no generar un programa paralelo a la estructura, sino que las actividades y componentes del programa fueran absorbidas por la misma estructura, tiene su lógica: y es que de esta forma se sostendrían las acciones del programa más allá de las definiciones políticas, siempre y cuando la estructura lo absorbiera. El problema se genera cuando los recursos de la estructura o bien no son suficientes para poder absorber más acciones, o bien no les llega la información respecto a la necesidad de priorizar unas actividades sobre otras.

En el caso de los talleres con las familias, se desarrollaban con una o dos talleristas para todas las escuelas. Al comienzo de la red fueron 16 escuelas, pero a medida que el programa avanzó y las escuelas se fueron sumando la estrategia fue tener un referente de las familias en cada una de las escuelas que realizara las convocatorias, e incorporar a los equipos de escuelas disfrutables para que tomaran los talleres cuando las talleristas encargadas no pudieran atender la demanda. El objetivo nuevamente era que el componente fuera absorbido por el sistema o por el territorio, pero esto genera diferencias en los territorios según la posibilidad de generar redes territoriales fuertes que puedan tomar este componente y desarrollar las actividades.

Comisiones de familias y asambleas de niños y niñas

En ambos casos, el desarrollo de estas herramientas de participación se ha dado de forma heterogénea, siendo más comunes en los lugares donde la Red lleva más tiempo de trabajo (Rivera, Mercedes, Treinta y Tres).

Selección de las escuelas participantes

A lo largo de la evaluación y con base en el análisis del discurso de los actores entrevistados, puede verse que en la selección de las escuelas participantes ha existido un sesgo de selección. En la práctica esto se traduce en que se han elegido aquellas escuelas que previamente poseen alguna experiencia en inclusión educativa. Si bien en el origen esto puede haber sido una práctica que haya facilitado la implementación, no pareciera ser algo que debiera continuar sucediendo. Dado que podría estar generando un efecto no deseado, el cual se caracterizaría por estar apoyando aquellas escuelas que tienen una mayor sensibilidad hacia la inclusión educativa, en desmedro de las que no. Asimismo, esta situación podría generar dificultades a la hora de expandir y escalar el programa. Pues aquellas escuelas a las que la Red no ha llegado y podría querer llegar, sean las que más dificultades tengan en términos de sensibilización a la inclusión, o ser aquellas que no cuenten con un centro de recursos cercano geográficamente.

Por tanto, se ha visualizado una heterogeneidad en la implementación de la Red que se encuentra sustentada en la cercanía territorial. Esto hace que mientras los vínculos en los centros de recursos y las escuelas comunes que están en un complejo inclusivo o que se ubican en el mismo barrio sean sumamente fuertes; los vínculos entre los centros de recursos y las escuelas comunes que tienen una distancia mayor (barrios diferentes en una misma ciudad)

sean más débiles. Es decir, el desarrollo de la Red se encuentra dependiente de la realidad local, de los liderazgos de inspectoras, directoras, maestras y de los recursos específicos con los que cuenten las escuelas.

A su vez, debe señalarse que la participación de las escuelas en la Red es visualizada como una posibilidad que brinda una dotación de recursos económicos y humanos: ya sea de materiales, contratación de profesionales (psicólogos, psicomotricistas, etc.), y, por ende, es entendida como algo sumamente positivo para las escuelas comunes que participan de la Red. Asimismo, se destaca que los recursos humanos y las actividades a disposición son insuficientes (los talleres, congreso -1 vez al año-, videoconferencias, cursos, maestras itinerantes y de apoyo).

8.3.4 ¿Qué tipo de información se releva sobre discapacidad de los niños y niñas de las escuelas del programa?

Del análisis efectuado puede señalarse que no existen registros de información sistemáticos y estandarizados de niños y niñas con discapacidad en los centros educativos de la Red. Si bien pueden existir centros que detallen esta información a través de la plataforma GURI, o, con base en alguna sistematización propia, no se pudo identificar un relevamiento generalizado y homogéneo, lo cual impide realizar una estimación de la cantidad de niños y niñas con discapacidad incluidos en las escuelas de la Red.

La evaluación propuso una estrategia de mitigación para esta situación, mediante una ficha de relevamiento de niños y niñas incluidos en las escuelas de la Red que el equipo de evaluación envió a las escuelas de la Red. Debe señalarse que el relevamiento no tuvo el éxito esperado, dado que solo 21 de las 44 escuelas comunes completaron la ficha. Esta situación pone de manifiesto una de las dificultades previstas previamente y constatadas una vez realizada la evaluación, a la vez que pone en evidencia el obstáculo para dar cumplimiento al componente de Monitoreo y Evaluación que programa desde sus inicios tenía previsto.

La ausencia de registro sistemático de información se convierte en uno de los aspectos más débiles de la Red, y que, por ende, se entiende relevante y necesario deba ser mejorado, ya sea a través de capacitaciones, formaciones y difusión acerca de la importancia y el beneficio que la situación insinúa para todos si se realiza de manera homogénea y global. Varias son las alternativas y acciones que podrían adoptarse para el fortalecimiento de este aspecto. Ya sea en el relevamiento de las percepciones y de las resistencias que los distintos actores poseen al respecto, en la identificación de necesidades, así como en la elaboración de un registro estandarizado que sea de utilidad para todos, que brinde respuestas prácticas a sus necesidades y que, a la vez, facilite la gestión cotidiana de los centros.

8.3.5 ¿Cuántos maestros participan del programa?

Por lo señalado en el apartado anterior, no se ha tenido acceso a esta información, motivo por el cual no se puede responder esta pregunta.

8.4 Eficacia

Resumen: En términos generales, se percibe satisfacción por parte de las familias en su experiencia en las escuelas de la Red. En función de que no existen registros sistematizados de información, existe dificultad para poder conocer y reportar el número de niños y niñas con discapacidad incluidos en las escuelas comunes. Respecto a mejorar los apoyos para el sostenimiento de prácticas educativas inclusivas, se encuentra que la Red Mandela ha comenzado un proceso de sensibilización de los docentes, directores, alumnos y familias en torno a la inclusión. Desde lo discursivo se registra incorporación de parte de los maestros del paradigma de inclusión, distinguiendo entre una práctica inclusiva y una práctica no inclusiva, si bien esta investigación no ha podido ahondar en la apropiación de este tipo de prácticas en la vida cotidiana de las aulas. Por otra parte, las escuelas especiales comienzan a transformarse en centro de recursos, aunque se identifican algunas resistencias y dificultades. Algunas de ellas vinculadas a la definición de roles, a la necesidad de técnicos y orientaciones para el cumplimiento de los objetivos.

8.4.1 ¿En qué medida el proyecto ha logrado desarrollar prácticas acordes a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad? ¿Los maestros logran incorporar prácticas de educación inclusiva?

Frente a la necesidad de formación docente que permita repensar prácticas educativas y generar propuestas que atiendan la diversidad, la Inspección de Educación Especial en conjunto con UNICEF y FLACSO implementaron el curso “Educación Inclusiva: un camino a recorrer”. Uno de los módulos del curso proponía la introducción de metodologías de enseñanza y aprendizaje que consideraran la diversidad del alumnado, más específicamente el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este enfoque trata de explicar por qué muchos alumnos y alumnas no llegan a los desempeños esperados poniendo el foco en los currículos, los cuáles están diseñados para atender al promedio de los estudiantes bajo la hipótesis de que los alumnos y alumnas aprenden todos de la misma forma. Este enfoque plantea que “las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles” (Rose & Meyer 2002). De esta manera, el DUA se apoya en el paradigma de inclusión según el cual es el sistema el que genera barreras al aprendizaje, las cuales hay que derribar para que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al conocimiento.

Basado en la premisa de que las personas son únicas, en su forma de ser, de ver el mundo, en sus características personales, y también en su forma de aprender, el DUA critica los formatos escolares en los cuáles se espera que todos los alumnos y alumnas desarrollen ciertas habilidades al mismo tiempo, de la misma forma y bajo una misma propuesta. Según el enfoque del DUA, los alumnos y alumnas tienen formas diversas de conocer, reconocer, tienen habilidades y estrategias diversas de aprendizaje, así como intereses y prioridades diferentes.

A partir del análisis de las redes neuronales el DUA desarrolla tres principios que orientan el diseño de prácticas educativas.

- Proveer múltiples formas de presentar el contenido que se pretende aprender: debido a que los estudiantes tienen diferentes facilidades para acceder.
- Proveer múltiples formas de actuar y expresar: ya que los estudiantes tienen estrategias y habilidades diversas para interactuar con el conocimiento.
- Proveer múltiples formas de implicarse con el conocimiento: refiere a los diversos intereses que los estudiantes tienen de manera tal que se sientan motivados y comprometidos con el aprendizaje.

A partir de estos tres principios los docentes pueden generar propuestas más amplias con diversos materiales, abordajes y que atienda a la diversidad de los alumnos. En función de una de las líneas estratégicas de las Orientaciones de Políticas Educativas para el quinquenio 2016-2020: “Adecuar a los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo a la diversidad de su población infantil”; el CEIP presentó el “Documento de Orientación para la Protección de Trayectorias y para la elaboración del Proyecto de Trabajo Personal (PTP)” (2018). Este proyecto es elaborado por el maestro o maestra de grado en acuerdo con el equipo supervisor, la familia y los adultos referentes de manera tal de potenciar la trayectoria personal de alumnos que lo requieren por tratarse de una promoción extraordinaria, del recuse del grado o por otros motivos (ANEP-CEIP 2018).

Como se mencionó anteriormente, el componente pedagógico del programa implica la formación de docentes en educación inclusiva, la cual incluye formación en el diseño de propuestas educativas a través del Diseño Universal de Aprendizaje, considerando el Proyecto de Trabajo Personal de los alumnos. En este sentido, una de las preguntas que orientaron este estudio implicó conocer cuáles son las prácticas de educación inclusivas desarrolladas y cómo se diferencian de prácticas no inclusivas. En base al análisis de los discursos de los maestros y maestras se elaboró el siguiente cuadro, el cual muestra las diferencias entre las prácticas de inclusión educativas y prácticas de no inclusión en términos de propuestas, planificación, alumnos, materiales y abordajes.

Tabla 16. Diferencias entre prácticas inclusivas y prácticas no inclusivas

Dimensiones	Prácticas inclusivas	Prácticas no inclusivas
Estar vs. Participar	Participar: Tener propuestas específicas para ellos o a las que pueda acceder	Estar: Compartir tiempo con los chiquilines, estar contenidos
Propuestas	Propuestas diversas en función de un contenido	Una única propuesta
	No exigirles a todos lo mismo	Se exigen a todos los alumnos lo mismo
	Evaluar de diferentes formas	Una única forma de evaluar
	Adaptarla a lo que el alumno puede ser capaz de realizar. Atendiendo a la diversidad de situaciones y capacidades	No considera la diversidad de situaciones y capacidades
	Considerar diferentes formas de abordaje	Una única forma de abordaje
	Considerar diferentes tiempos	En un tiempo determinado
	Actividades diferenciadas en función del nivel de aprendizaje	Una actividad para todos
	Enfocadas en el proceso	Se enfoca en los resultados
Planificación	Más abierta	Más cerrada
	Abordajes diversos	Un solo abordaje al contenido
Materiales	Más accesibles	Un material en específico para todo el grupo
	Tablet	
	Dibujos	
	Textos	
Alumnos	Todos participan	Participan los que son capaces de acceder
	Todos aprenden algo	Aprenden algunos
	Pueden acceder de diferentes maneras	Acceden al contenido de una sola forma
	Apuntar a lo que puede lograr: escribir, dibujar, etc.	Se apunta al desarrollo de una capacidad específica
	Atendiendo a las diferentes situaciones	No considera situaciones diferentes
	Realizan diferentes recorridos	Se espera un recorrido único
	Respuestas diferentes	Se espera una única respuesta
Abordajes	Oralidad	Un solo abordaje por propuesta
	Escritura	
	Expresión artística	

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el cuadro anterior, principalmente a partir del curso de formación, los maestros y maestras visualizan cambios en la forma de planificar, en los materiales a utilizar, en la diversidad de abordajes, propuestas, formas de evaluar, etc. Mientras en las

prácticas tradicionales se realiza una única propuesta, con un recorrido esperado, un material específico y una actividad esperada, las prácticas inclusivas se caracterizan por presentar una propuesta amplia que se adapta a las diferentes capacidades y formas de abordaje de las alumnas y alumnos. Son propuestas en las que se trata el mismo contenido, pero a través de actividades diferenciadas según el nivel de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Se trata de no exigirles a todos los mismo, sino que se enfoca en los procesos de cada uno de los alumnos y alumnas para que puedan avanzar en sus aprendizajes. A diferencia de las prácticas tradicionales en las que se espera una respuesta única y único recorrido y resultado al que todos deben llegar, en las prácticas inclusivas hay una variedad de respuestas posibles, todos los alumnos y alumnas participan del aprendizaje en función de tiempos y actividades diferentes. Mientras las prácticas tradicionales esperan que todos los alumnos y alumnas lleguen a un determinado nivel, en las prácticas inclusivas se trata de atender la diversidad y que cada uno pueda avanzar según su punto de partida que muchas veces no es el mismo para todos. Por un lado, en las prácticas no inclusivas se espera que todos alcancen ciertos desempeños básicos, respecto de los cuales, puede haber diversidad. No contemplar la diversidad puede generar que solo lleguen a ese nivel (el esperado) aquellos que tienen las condiciones (sociales, económicas, físicas e intelectuales) para llegar, dejando atrás a todo aquel que no las tenga. Por otro lado, en las prácticas inclusivas se espera que todos los alumnos y alumnas puedan avanzar algo, considerando condiciones y puntos de partida diversos, pero sin establecer resultados promedios a los que todos deban llegar. La tensión entre desempeños esperados y atención a la diversidad es uno de los principales desafíos a los que se enfrentan las políticas de inclusión educativa.

Si bien, los discursos de los maestros y maestras permiten diferenciar entre una práctica inclusiva y una práctica no inclusiva, esta investigación no ha podido ahondar en la apropiación de este tipo de prácticas en la vida cotidiana de las aulas. De esta forma, sería interesante profundizar sobre la aplicación cotidiana de prácticas inclusivas en el ejercicio docente. Por lo que, si bien el curso implicó una sensibilización de los maestros y maestras con respecto al tema y un mayor conocimiento respecto a cómo realizar propuestas abiertas que atiendan la diversidad, no se puede afirmar cuál es el grado de apropiación de los maestros de aula en relación a estas prácticas. Además, el curso en su primera cohorte estuvo orientado a maestros y maestras itinerantes, maestros y maestras de apoyo, por lo que el acceso al curso por parte de maestras y maestros de aula de educación común parece ser más reciente. Más aún, el curso fue sumamente demandado por lo que la formación de maestros y maestras en educación inclusiva es una línea a trabajar.

8.4.2 ¿En qué medida el proyecto ha logrado ampliar la cantidad de escuelas participantes?

El programa se inició en 2014 con la participación de 17 escuelas, 10 comunes y 7 especiales, en los departamentos de Montevideo (4), Canelones (3), Durazno (3), Lavalleja (3), Flores (2) y Soriano (2). Si bien durante 2015 mantuvo la cantidad de escuelas participantes, a partir de 2016 se produjo un incremento significativo en la participación de las escuelas y en su distribución territorial, alcanzando a 18 de los 19 departamentos del país en el año 2019 y a 80

escuelas participantes (Florida no tiene escuelas participantes). Asimismo, resulta importante destacar que sólo seis escuelas se retiraron del programa entre 2015 y 2019.

Tabla 17. Escuelas participantes de la Red.

Participantes	2014	2015	2016	2017	2018	2019
E. Comunes	10	9	23	25	38	43
E. Especiales	7	7	18	18	29	37
TOTAL	17	16	41	43	67	80
Cantidad de escuelas que dejaron de participar	-	1	0	1	4	0
Cantidad de escuelas comunes / Cantidad de escuelas especiales	1,43	1,28	1,27	1,38	1,31	1,13

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Red Mandela

8.4.3 ¿Qué cantidad de niñas y niños incluidos se encuentran en las escuelas comunes participantes de la Red? ¿Se encuentran diferencias según sexo?

Como se detalló en el apartado 8.3.4, no existen registros de información sistemáticos y estandarizados de niños y niñas con discapacidad en los centros educativos de la Red. Para ello, a modo de poder dar cuenta del número de niños y niñas incluidos en las escuelas de la Red, en conjunto con la coordinación del programa se elaboró una ficha de relevamiento en la que se detallan las características que, a juicio de directores y maestros, poseen los niños y niñas incluidos en las escuelas comunes de la Red.

Concretamente, la planilla pretendió identificar el género, la edad, el año desde el cual asisten a la escuela, de aquellos niños y niñas que presentan indicios de encontrarse con discapacidad sensorial, física, intelectual, así como algún tipo de dificultades en la comunicación/compreensión, aprendizaje/concentración y que puedan requerir apoyo de otra persona. Asimismo, la ficha indagó si cuentan con diagnóstico, conjuntamente con una valoración general acerca de las condiciones que poseen y brindan estas escuelas para que los niños y niñas que se encuentran en esta situación puedan aprender en igualdad de condiciones que sus compañeros.

Sólo 21 de las 42 escuelas comunes completaron la ficha de relevamiento. Pese a contar con información sólo para la mitad de las escuelas, debido a la falta de otros datos se entiende que la información es relevante pese a no ser exhaustiva. Los datos aportados por estas escuelas corresponden a 378 niños y niñas con discapacidad que están incluidos en las escuelas comunes de la Red.

Características de las escuelas comunes que participaron del relevamiento

Antes de profundizar en la información reportada por las escuelas comunes de la Red acerca de los niños y niñas con discapacidad que asisten a dichos centros, se realiza una breve descripción de las características generales de las escuelas en función de su participación en el relevamiento.

Tal como puede observarse en las tablas 17 y 18, el grupo de escuelas que respondió el relevamiento está integrado mayoritariamente (14 de las 21) por escuelas que se integraron a la Red entre los años 2014 y 2017. Asimismo, las escuelas ubicadas en el Interior del país fueron más proclives a responder.

Tabla 18. Cantidad de escuelas comunes según año de ingreso a la Red y respuesta al relevamiento.

Ingreso a la Red	Participa	No participa	TOTAL
2014-2015	5	3	8
2016-2017	9	5	14
2018-2019	7	14	21
TOTAL	21	22	43

Fuente: elaboración propia

Tabla 19. Cantidad de escuelas comunes según región del país y respuesta al relevamiento.

Región	Participa	No participa	TOTAL
Montevideo	2	5	7
Canelones	2	4	6
Interior	17	13	30
TOTAL	21	22	43

Fuente: elaboración propia

Más allá de estas diferencias, ambos grupos de escuelas presentan características similares en relación a la cantidad de alumnos matriculados en sus centros, así como también en relación al promedio de alumnos por escuela.

Tabla 20. Matrícula de escuelas comunes según respuesta al relevamiento.

	Participa	No participa
Matrícula Total 2019	6852	6758
Promedio de alumnos por escuela	326	322
Cantidad de escuelas	21	22

Fuente: elaboración propia

La siguiente tabla contiene el listado de escuelas que respondieron al relevamiento, así como la cantidad de niños y niñas con discapacidad que asisten y la matrícula total para el año 2019. En ese año había 378 alumnos con discapacidad distribuidos en 21 escuelas comunes, lo que representa un promedio de 18 niños y niñas con discapacidad por escuela, con un mínimo de 2

y un máximo de 44 niños o niñas con discapacidad. En este grupo de escuelas, los niños y niñas con discapacidad representaban el 5,5% de la matrícula.

Tabla 21. Escuelas de la Red que respondieron el relevamiento.

Departamento	N° de Escuela	Niños y niñas con discapacidad. 2019	Matrícula 2019	% de niños y niñas con discapacidad
Artigas	83	8	406	2,0%
Canelones	218	42	465	9,0%
Canelones	241	9	242	3,7%
Durazno	10	35	334	10,5%
Flores	19	2	223	0,9%
Lavalleja	11	22	293	7,5%
Lavalleja	114	8	91	8,8%
Montevideo	76	14	338	4,1%
Montevideo	115	23	251	9,2%
Paysandú	112	19	252	7,5%
Rivera	1	8	308	2,6%
Rivera	2	23	371	6,2%
Rivera	3	5	357	1,4%
Rocha	72	17	216	7,9%
Salto	14	14	502	2,8%
San José	117	44	737	6,0%
Soriano	4	21	493	4,3%
Soriano	41	25	299	8,4%
Tacuarembó	143	7	220	3,2%
Treinta y Tres	66	15	198	7,6%
Treinta y Tres	83	17	256	6,6%
TOTAL		378	6852	5,5%

Fuente: elaboración propia

Niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes de la Red.

En el presente apartado, se presenta la información relevada entre aquellas escuelas comunes integrantes de la Red que respondieron al relevamiento (21 escuelas). Como se mencionó anteriormente, pese a no ser exhaustiva, la información que aporta puede resultar útil para tener un acercamiento a las características de los niños y niñas que asisten a las escuelas, así como a discapacidad con la que se encuentran.

Tabla 22. Cantidad de niños y niñas con discapacidad en las escuelas que respondieron al relevamiento según región.

Región	Alumnos	%	Escuelas	%
Montevideo	37	9,8%	2	9,5%
Canelones	51	13,5%	2	9,5%
Interior	290	76,7%	17	81%
Total	378	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

El 43,7% de los niños y niñas con discapacidad tenía entre 7 y 9 años, mientras que un 5% tenía 13 años o más (superior a la edad teórica de finalización de la escuela primaria, de 12 años). En el 64,3% de los casos se trataba de varones. Cabe notar que en ambas variables hay un porcentaje superior al 10% para el cual no se cuenta con información.

Tabla 23. Cantidad de niños y niñas con discapacidad en las escuelas que respondieron del relevamiento según tramos de edad

Edad	Alumnos	%
Hasta 6 años	62	16,4%
Entre 7 y 9 años	165	43,7%
Entre 10 y 12 años	84	22,2%
13 años y más	19	5,0%
Sin información	48	12,7%
Total	378	100%

Fuente: elaboración propia

Tabla 24. Cantidad de niños y niñas con discapacidad en las escuelas que respondieron al relevamiento según sexo.

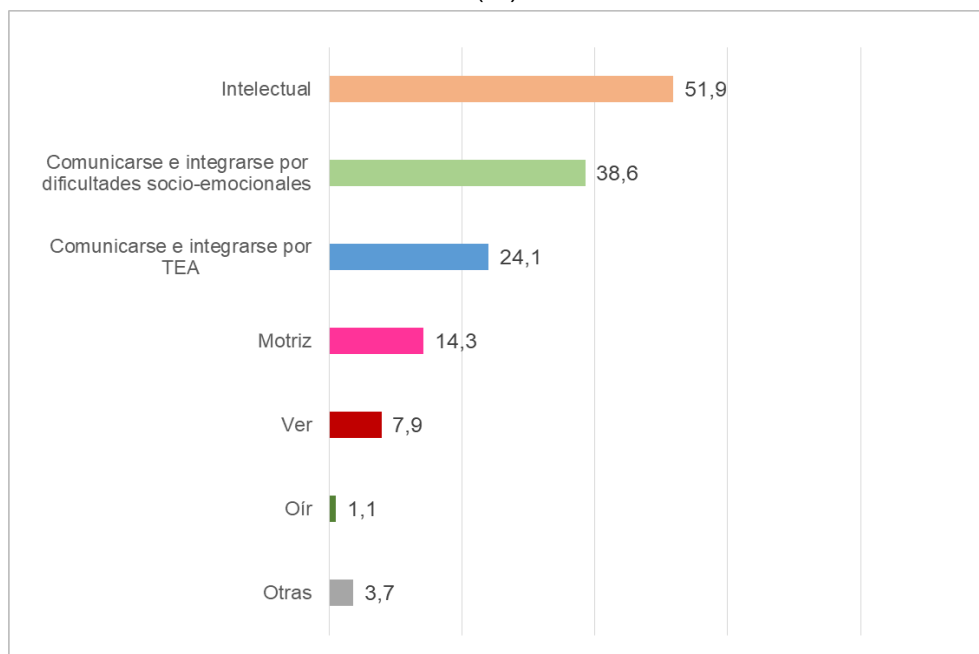
Sexo	Alumnos	%
Niñas	91	24,1%
Niños	243	64,3%
Sin información	44	11,6%
Total	378	100%

Fuente: elaboración propia

Dentro de las discapacidades identificadas por los maestros y directores puede verse que las más frecuentes en este grupo de niños y niñas son la discapacidad intelectual (51,9%) y las dificultades para comunicarse o integrarse, ya sea por cuestiones socioemocionales (38,6%) o por TEA (24,1%). Asimismo, un 14,3% presenta dificultades motrices, un 7,9% presenta dificultades para ver y un 1,1% para oír.

De acuerdo a la información reportada por los equipos docentes, un 70,1% de los niños y niñas presentan una única dificultad, mientras que un 29,9% presenta al menos 2 dificultades al mismo tiempo.

Gráfico 3. Declaración de maestros y maestras, directores y directoras acerca de la discapacidad de los niños y niñas que asisten a las escuelas que responden al relevamiento (%).



Fuente: elaboración propia

Como se señaló, la descripción de los niños y niñas con discapacidad, incluidos en las escuelas de la Red, remite a la información que provee la propia escuela. Es decir, a través del Director y los maestros de aula, itinerante o apoyo. Por esta situación, a modo de tener una información más certera, conviene describir cuántos de los niños y niñas reportados, poseen un diagnóstico o están en proceso de tenerlo. Como se observa en el siguiente gráfico, sólo 55,6% de estos niños y niñas tiene un diagnóstico, mientras que el 8,5% se encuentra en proceso de obtenerlo.

Tabla 25. Cantidad de niños y niñas con discapacidad que poseen diagnóstico en las escuelas que respondieron el relevamiento.

¿Tiene un diagnóstico?	Alumnos	%
Sí	210	55,6%
En proceso	32	8,5%
No	127	33,6%
NS/NC	9	2,4%
Total	378	100%

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, se indagó acerca de la trayectoria educativa. Concretamente, desde qué año asisten a la escuela, conjuntamente con el vínculo que han mantenido o poseen con la escuela especial. La mayoría de ellos, y acorde a la edad que poseen, asisten a los centros desde 2017 en adelante (59%). De todas formas, hay un porcentaje de al menos 7,5% que han asistido a la escuela primaria durante un lapso de tiempo superior al teórico de seis años. Este dato, al igual

que la sobreedad, constituyen indicios de dificultades del pasaje de la escuela primaria a la secundaria.

Tabla 26. Cantidad de niños y niñas con discapacidad según año desde el que asisten a las escuelas que respondieron el relevamiento.

¿Desde qué año asiste a esta escuela?	Alumnos	%
2010	4	1,1%
2011	6	1,6%
2012	9	2,4%
2013	9	2,4%
2014	29	7,7%
2015	42	11,1%
2016	51	13,5%
2017	78	20,6%
2018	82	21,7%
2019	63	16,7%
NS/NC	5	1,3%
Total	378	100%

Fuente: elaboración propia

Debe señalarse que una amplia mayoría de los niños y niñas con discapacidad, no asisten actualmente ni asistieron a una escuela de educación especial de CEIP. Los 31 alumnos que asistieron a una escuela especial con anterioridad lo hicieron un promedio de 2,4 años.

Tabla 27. Asistencia a escuela de educación especial de niños y niñas con discapacidad de las escuelas que respondieron el relevamiento. (%)

	Asistió a una Escuela Especial	Asiste actualmente a una Escuela Especial
Sí	8,2%	4,2%
No	91,8%	95,8%
Total	100%	100%

Fuente: elaboración propia

Al ser consultados por los apoyos y ajustes para la accesibilidad educativa y curricular que reciben estos niños y niñas en las escuelas a las que concurren, puede verse que para la gran mayoría los maestros declaran estar brindando algún tipo de apoyo o ajuste. En este sentido, casi el 90% de los niños y niñas con discapacidad que asisten a las escuelas que respondieron al relevamiento, recibe ayudas o ajustes para la accesibilidad educativa.

Tabla 28. Niños y niñas con discapacidad que reciben algún tipo de apoyo o ajuste para la accesibilidad educativa y curricular (%).

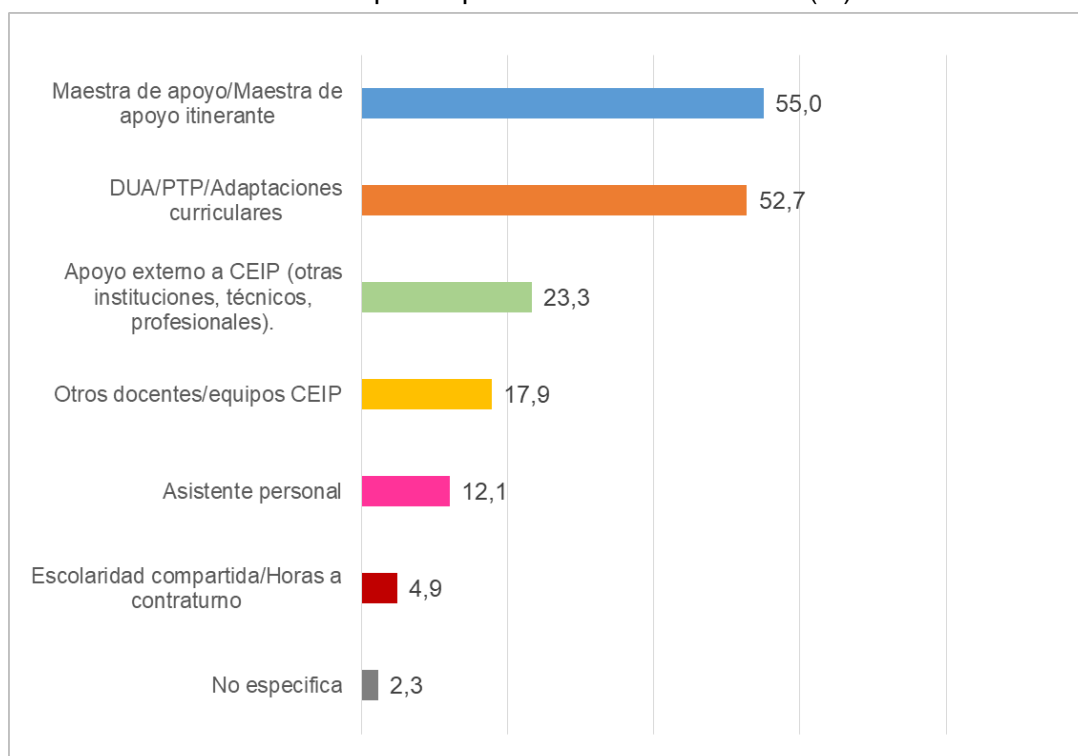
Recibe ajustes o apoyos	Alumnos	%
Si	339	89,7%
No	39	10,3%
Total	378	100%

Fuente: elaboración propia

En siguiente gráfico, pueden observarse cuáles son esos apoyos o ajustes, lo que permite obtener un panorama muy descriptivo, pero significativamente útil acerca del tipo de estrategias que los centros educativos desarrollan en el marco de su participación en la Red para el trabajo con este grupo de niños y niñas.

Vale mencionar que se trata de una pregunta abierta, es decir que quienes reportaron la información pueden haber descripto las estrategias y actividades desarrolladas para cada niño o niña. Para facilitar su tratamiento, las respuestas fueron clasificadas en grandes grupos de ajustes y apoyos.

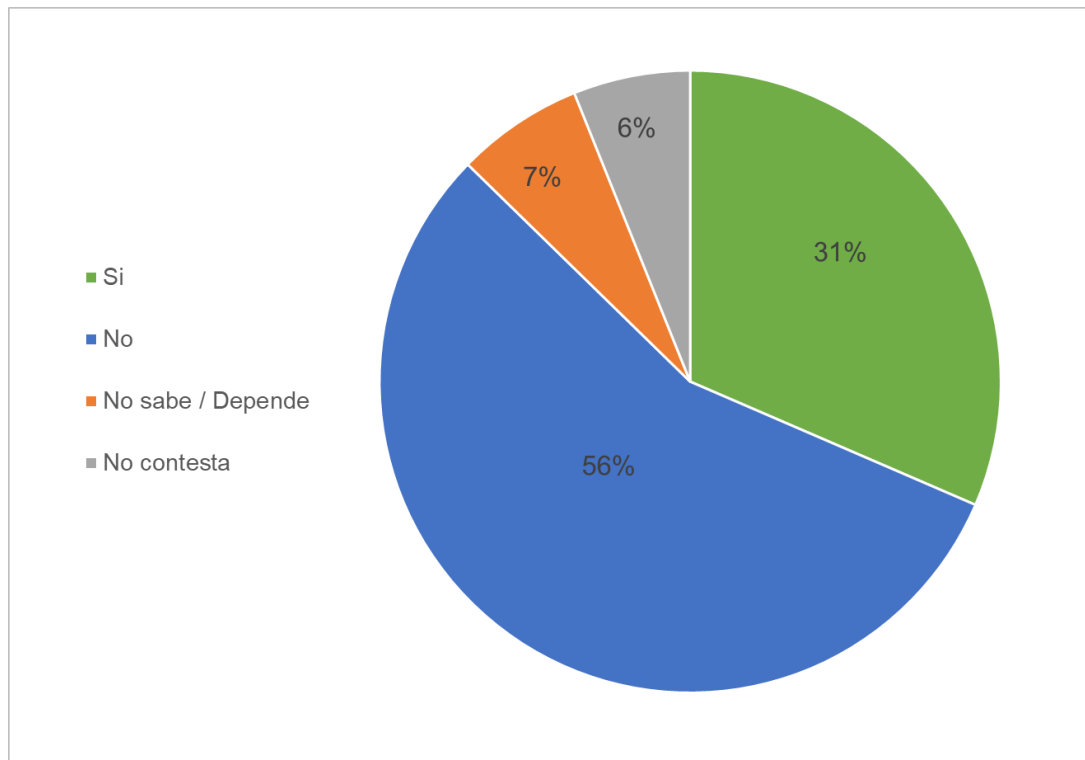
Gráfico 4. Apoyos y ajustes que reciben niños y niñas con discapacidad que asisten a las escuelas que respondieron al relevamiento (%).



Fuente: elaboración propia

Por último, se consultó a las escuelas si consideraban que estos niños y niñas podrían aprender en igualdad de condiciones en una escuela que no fuera parte de la Red. Al respecto, un 55,8% considera que ese niño o niña no podría aprender en igualdad de condiciones que sus compañeros si fuera a una escuela que no sea parte de la Red Mandela, en cambio un 31,5% considera que si podría y un 6,6% considera que depende de las condiciones que se den en otros centros o de la disponibilidad de recursos que posean.

Gráfico 5. Consideración acerca de la posibilidad de los niños y niñas de aprender en igualdad de condiciones que sus compañeros si fuera a una escuela que no sea parte de la Red Mandela²⁸.



Fuente: elaboración propia

8.4.4 ¿En qué medida el programa ha logrado alcanzar los resultados planificados?

En relación a los logros del programa en función de sus propósitos se encuentra que el programa se había propuesto:

- Favorecer el desarrollo de escuelas y jardines de infantes que implementan proyectos de educación inclusiva en todo el país.
- Mejorar los apoyos disponibles para que las escuelas puedan implementar, sostener y evaluar sus prácticas de educación inclusiva.
- Favorecer procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores claves para la inclusión educativa: docentes, alumnos, familias, personal escolar y comunidad.

²⁸ Pregunta realizada a directores y maestros: ¿Considera que este niño/a podría aprender en igualdad de condiciones que sus compañeros si fuera a una escuela que no sea parte de la Red Mandela? (%).

- Estimular procesos de intercambio, aprendizaje compartido, visibilización y disseminación de buenas prácticas de inclusión entre los centros de recursos (escuelas especiales), las escuelas y los jardines de infantes comunes.
- Generar evidencia y sistematizar modelos de implementación de la educación inclusiva en el Uruguay a través de la documentación y evaluación de experiencias.

Con respecto a mejorar los apoyos para el sostenimiento de prácticas educativas inclusivas, se encuentra que la Red Mandela ha comenzado un proceso de sensibilización de los docentes, directores, alumnos y familias en torno a la inclusión, que puede comprobarse en los discursos en torno al tema. Este proceso se sustenta en el paradigma de inclusión educativa, la modificación de las escuelas especiales a centros de recursos y en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

La información relevada en la evaluación no permite dar cuenta de la apropiación de las prácticas de educación inclusiva por parte de los docentes en las aulas. Sin embargo, la formación es un componente central del programa y, es un aspecto central a la hora de extenderlo, máxime cuando la formación de los maestros en prácticas de inclusión educativa es identificada como una necesidad por parte de los propios docentes. La formación brindada por FLACSO es sumamente valorada por aquellos que han participado, dado que viene a apoyar y brindar herramientas que, de no contar con dicho curso, la tarea queda supeditada a la trayectoria personal del maestro, el ímpetu, compromiso que posea, y los recursos existentes y disponibles en el territorio. De todas maneras, si bien se valora la formación de FLACSO, los maestros destacan que son pocos los cupos disponibles para la demanda de participación existente.

Con respecto al fortalecimiento de procesos de empoderamiento y colaboración entre escuelas y familias, las entrevistas muestran que si bien el programa desarrolló talleres de sensibilización con padres, madres, alumnos y docentes, estos talleres no fueron sostenidos de la misma manera en todas las escuelas ni a lo largo de la historia del programa.

Con respecto a los procesos de intercambio y buenas prácticas de inclusión educativa entre los centros de recursos y los jardines y las escuelas comunes, el equipo de evaluación encontró que los maestros valoraban estos intercambios y fundamentalmente el acompañamiento de los maestros de apoyo y apoyo itinerante en las escuelas comunes. Sin embargo, los maestros entrevistados señalan que en algunos casos las salas docentes no fueron realizadas por problemas de tiempos, o bien, por dificultades con el pago de éstas. Destacan además la necesidad de contar con más maestros de apoyo presentes en la escuela toda la semana y no tanto maestros itinerantes que sólo pueden concurrir a la escuela una o dos veces a la semana. En ese sentido, los maestros señalan la imperiosa necesidad de formarse y de tener recursos humanos y técnicos (maestros de apoyo, psicólogos, trabajadores sociales, etc.) presentes en la escuela o con la posibilidad de un mayor acceso y disponibilidad que los ayuden a resolver situaciones o a mejorar las prácticas.

En relación al cambio de escuelas especiales a centros de recursos, se ha constatado que si bien los maestros identifican cambios respecto a las actividades del centro de recursos que antes no eran desarrolladas por la escuela especial, éstas funciones se ven concentradas en

los directores de los centros o en los maestros de apoyo itinerante que sirven de nexo entre las escuelas comunes y los centros de recursos.

Por último, en relación a generar evidencia y sistematizar modelos de implementación de la educación inclusiva en Uruguay se encuentra que es un propósito en el que se ha avanzado poco. Se cuenta con algunas publicaciones como “10 Claves Educativas en el siglo XXI: Inclusión” (CEIP 2019), y con “Educación inclusiva: un camino a recorrer” de Mauri & García (2019), el cual detalla algunas de los proyectos de inclusión seleccionados a partir del curso de educación inclusiva desarrollado por FLACSO, UNICEF y CEIP. En relación con el monitoreo, la estrategia metodológica cuantitativa indagó acerca de las distintas fuentes de información disponibles y generadas por el programa, de forma de analizar la viabilidad de responder las preguntas planteadas. La evaluación se propuso la reconstrucción de una línea de base de docentes a través de datos administrativos, que incluyera variables relevantes para el análisis (rotación, antigüedad, etc.), para observar así el sostenimiento de los docentes en las escuelas de la Red. Sin embargo, esto no fue posible por falta de información.

8.4.5 ¿Cuáles fueron los cambios producidos por la intervención evaluada?

A partir de los componentes pedagógico y ambiental social, el programa ha apostado a generar los siguientes cambios:

1. Del paradigma de integración al paradigma de inclusión.
2. De escuelas especiales a centros de recursos

Como se detalló en la revisión de literatura, las sucesivas leyes y Convenciones que se fueron firmando y ratificando por parte de los países, dentro de los que se encuentra Uruguay, implicaron un cambio de paradigma (Míguez, 2016; UNESCO, 2005; Simon y Echeita, 2013): desde el paradigma de la integración al paradigma de la inclusión. Se pasa de un paradigma en el que el alumno o alumna debía adaptarse al sistema, sus formas de vincularse y de acceder al conocimiento, a otro paradigma en el cual es el sistema el que debe adaptarse en sus formas de enseñanza, en sus estructuras y funciones. Los actores responsables del diseño del programa se posicionan desde el paradigma de inclusión, diferenciándolo del enfoque de las necesidades educativas especiales:

Cambio de perspectiva y a nivel de la Academia Mundial se cambia la perspectiva o sea se empieza a hablar antes se habían trabajado necesidades educativas especiales chicos con capacidades diferentes ese término en las comunidades de personas con discapacidad lo rechazaron porque todos en realidad tenemos capacidades diferentes (...) Entonces en ese marco se hizo como este la perspectiva cambió o sea se empezó a construir una concepción social de la discapacidad que la acogió la Convención de derechos y toda la legislación y la academia y ese nuevo paradigma que implicaba que la discapacidad no solo la tenía el sujeto sino también el entorno. (1_ Inspección Nacional de Educación Especial)

Desde el punto de vista de quienes diseñaron el programa, el distanciamiento del enfoque de necesidades educativas especiales guarda relación con el cambio de paradigma, ya que, mientras el enfoque de necesidades educativas especiales coloca a la discapacidad en el sujeto, el paradigma de la inclusión define que los alumnos y alumnas son sujetos de derecho y

que existen barreras al aprendizaje en el entorno. En otras palabras, es el entorno el que genera la discapacidad. El cambio de paradigma implica entonces un cambio de foco respecto a donde está el problema y cuáles son las alternativas de solución.

En este aspecto, la mayoría de los maestros y maestras entrevistadas visualiza, a través del curso de formación en educación inclusiva, una mayor apertura y sensibilidad para entender esta problemática y para repensar las prácticas educativas.

Primero que nada, es otra manera de ver la realidad. Nos abrió mucho la cabeza en cuanto a lo que es la inclusión. Nosotros pensábamos que estábamos trabajando inclusión y en realidad lo único que hacíamos era compartir tiempo con los chiquilines. Los chiquilines estaban en la escuela, estaban contenidos, pero no siempre teníamos una propuesta específica para cada uno de ellos y hablando de niños incluidos desde la discapacidad o niños incluidos desde un alto rendimiento también empezamos a ver ese panorama fue lo que más se nos fue abriendo que no solo que el niño este en la escuela, sino que el niño viva la escuela que la escuela sea parte de su vida. (13_Maestra de aula escuela común)

El cambio de paradigma se observa a través de los discursos de los maestros y maestras en la diferencia conceptual entre “estar” y “ser parte” o “participar” de la escuela. Mientras “estar” en la escuela implicaba que el alumno o alumna simplemente concurra y tenga cierta contención, “participar” de la escuela implica establecer vínculos de amistad, levantar la mano, y poder participar de la clase en tanto la propuesta diseñada por el docente se lo permitiera. La diferencia entre “estar” y “participar” se entiende tanto en la dimensión de enseñanza-aprendizaje como en la dimensión afectiva entre alumnos con discapacidad y el resto de los alumnos, así como con los docentes. El programa pretendió dar el salto hacia la “participación” a través de la formación de docentes y a través de los talleres con los alumnos y las familias. “Participar” en términos de prácticas de inclusión educativa, implica tener en cuenta al alumno y alumna en su situación y realizar propuestas que contemplen esta situación y que le permitan un abordaje al conocimiento que antes no se consideraba. En otras palabras, el cambio en el paradigma implica modificaciones también en las propuestas de enseñanza de manera tal que el alumno o alumna pueda acceder al conocimiento.

Centros de recursos y sus vínculos con escuelas comunes

Este cambio de enfoque genera modificaciones en las alternativas de solución, las que a su vez repercuten en las prácticas de las escuelas comunes y en los roles y funciones de las escuelas especiales. Con respecto a las escuelas comunes, el cambio de paradigma genera movimientos relativos a las formas de enseñanza y aprendizaje frente a una diversidad de alumnos y a la manera en que las escuelas trabajan la inclusión. Al respecto, el programa viene a responder a una demanda existente, y es que muchas escuelas, ya sea que pertenezcan a la Red o no, tienen niños y niñas con discapacidad incluidos en sus matrículas y no cuentan con los recursos y las estrategias de enseñanza necesarias para generar logros educativos en todos alumnos considerando la diversidad. Mientras las escuelas comunes deben adaptar sus prácticas educativas, al tiempo que reciben apoyos de las escuelas especiales, éstas deben reconfigurar sus roles hacia centros de recursos sin desatender la matrícula ni sus funciones tradicionales. Este cambio implica:

“a) la apertura a la comunidad educativa regular, b) el incremento y fortalecimiento profesional de Maestros de Apoyo y Maestros de Apoyo Itinerante, c) la ampliación de las modalidades de

intervención, y d) el hecho de posibilitar el retorno de estudiantes que han transitado por el dispositivo de la escuela especial a la institución común de origen” (ANEP-CEIP 2019).

Cuando se consulta a los maestros, maestras, directores y directoras acerca de qué implica ser un centro de recursos, cuál es la diferencia entre ser un centro de recursos y no serlo, cómo son los vínculos entre los centros de recursos y las escuelas comunes, los entrevistados encuentran algunas diferencias entre pertenecer o no a la Red de Escuelas Mandela, así como aspectos positivos y aspectos negativos respecto al programa. El siguiente cuadro resume estos aspectos.

Tabla 29. Centro de recursos y su vínculo con las escuelas comunes

Centro de recursos y su vínculo con las escuelas comunes	
Aspectos a favor	Mayor apertura de la escuela especial a la escuela común
	Apoyo de la escuela especial a la escuela común
	Trabajo en conjunto con las escuelas comunes
	Videoconferencias
	Preparación del congreso
	Salas docentes en las escuelas comunes donde participa el maestro itinerante
	Intercambios, actividades en conjunto con las escuelas comunes
	Brindarle apoyo y orientación a los maestros de escuelas comunes
	Proveer información sobre redes
	Coordinar, ser nexo con BPS, con los servicios de salud
	Llevar libros y materiales a las escuelas comunes
	Hacer reuniones con otros equipos
Aspectos en contra	Vínculos intermitentes y heterogéneos entre escuelas especiales y escuelas comunes
	El vínculo se desarrolla más que nada a través del maestro itinerante
	No perciben diferencias entre el trabajo con escuelas comunes pertenecientes a la Red y con escuelas comunes que no pertenecen a la Red
	Los recursos están destinados a educación común pero no a educación especial.

Fuente: elaboración propia

Entre los aspectos positivos respecto a pasar de una escuela especial a ser un centro de recursos, los maestros y maestras identifican las salas docentes, las videoconferencias, la preparación del congreso, el apoyo y orientación de los maestros y maestras itinerantes a las escuelas comunes, la provisión de información, la coordinación con los servicios sociales y los servicios de salud, los intercambios y las actividades en conjunto entre los centros de recursos

y las escuelas comunes, una mayor apertura de las escuelas comunes a las escuelas especiales y viceversa, entre otras.

Sin embargo, los maestros y maestras de educación especial encuentran que todos los recursos y los apoyos están orientados a escuelas comunes, y que en algunos casos los vínculos entre los centros de recursos y las escuelas comunes son poco frecuentes o están únicamente mediados por el maestro/a itinerante. La idea de que los recursos y apoyos estén únicamente orientados a escuelas comunes tiene sentido, ya que el programa está orientado a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes. Sin embargo, son los centros de recursos los que tienen que tener los recursos disponibles para poder atender las necesidades y demandas de las escuelas comunes. Por lo que, sería relevante fortalecer los centros de recursos para que incluso se pueda trabajar más a fondo en las posibilidades de trayectorias desde educación especial hacia educación común.

Relacionado con esta idea de que los apoyos y recursos del programa se concentran en escuelas comunes, los maestros y maestras de aula de educación especial no visualizan mayores diferencias en el trabajo cotidiano de los centros de recursos respecto al trabajo que venían desarrollando antes de pertenecer a la Red. En otras palabras, ser un centro de recursos implica nuevas actividades para las escuelas especiales, las cuáles mayoritariamente están concentradas en las figuras del director y el maestro itinerante.

...la escuela como centro de recurso, que coincido con lo que te dijo ella, en realidad la escuela especial no recibe nada y digo...si vas, te vas a dar cuenta, que no tienen materiales, no tienen, pero sí desde lo humano hay un intercambio importante". **(35_Director escuela común)**

De los discursos de maestros, maestras y directores se extrae que existe demanda por recursos humanos y técnicos en todas las escuelas, no solo escuelas Mandela, debido a la cantidad de niños y niñas con discapacidad y que las escuelas comunes incluyen.

La transformación de escuela especial a centro de recursos pareciera basarse en una adición de tareas y funciones para la escuela especial, teniendo en paralelo una convivencia con las funciones tradicionales. Esto implica una división dentro de la escuela especial: por un lado, los maestros y maestras de aula de la escuela especial que trabajan casi de manera aislada en sus escuelas, y, por otro, los maestros y maestras itinerantes que se vinculan con las escuelas comunes. La focalización de los recursos que implementa y dota la Red, pareciera centrarse en este segundo grupo. Por lo que esta idea de la transformación de la escuela especial a un centro de recursos se limita al trabajo con las escuelas comunes, no percibiéndose modificaciones sustantivas en las funciones tradicionales de la escuela especial.

Adicionalmente, el cambio de escuelas especiales a centros de recursos parece estar asociado a la presencia de escuelas comunes que participen de la Red en el territorio. En otras palabras, cuando las escuelas comunes no se suman al programa, las escuelas especiales no pasan a ser centro de recursos. Esto va en línea con la idea de que los mayores impactos del programa se visualicen en escuelas comunes. Sin embargo, sería relevante un mayor trabajo respecto al cambio de paradigma en escuelas especiales, así como respecto a las implicancias de pasar a ser un centro de recursos.

8.4.6 ¿Qué grado de conocimiento tienen los actores que han participado del proyecto (docentes y familias) sobre el enfoque de educación inclusiva?

En relación al proceso de cambio en el enfoque hacia la educación inclusiva, se indagó acerca de las concepciones de inclusión educativa de los maestros, maestras y de las familias participantes de la Red. Tanto entre los docentes como entre las familias se encuentran concepciones y percepciones heterogéneas sobre la inclusión educativa, las cuales dependen del grado de acercamiento al programa. El siguiente cuadro muestra algunas de las percepciones relevadas por los maestros y maestras respecto a la inclusión educativa, desde el paradigma, en el aula, desde la formación y en las trayectorias hacia educación común.

Tabla 30. Percepciones de los maestros y maestras sobre la inclusión educativa

Paradigma	Nos abrió la cabeza. Hay mucha apertura de las escuelas y los maestros.
	Hay cosas que sólo se logran en la escuela común estando integrados con el otro
	Que los niños y niñas puedan ir a la escuela del barrio, salvo casos de discapacidad muy severa que van a escuelas especiales
	Posibilidad de convivir con las diferencias
	Como era vista la escuela especial, como "la escuela de los locos" y como es vista ahora
	Aspectos a favor de socialización para insertarse en la sociedad, pero dudas respecto a los logros en los aprendizajes
	Están de acuerdo con que los alumnos estén incluidos siempre y cuando se tengan los recursos necesarios para que puedan aprender y que los formatos de enseñanza y aprendizajes se flexibilicen.
En el aula	Los maestros se sienten agobiados por la cantidad de alumnos y la diversidad de situaciones diferentes
	Tener a todos trabajando desde la posibilidad y la capacidad
	Algunas maestras de aula no están de acuerdo en que el maestro itinerante trabaje dentro del salón, se observan percepciones de que el niño con discapacidad "molesta" y entonces es mejor que trabaje afuera del salón con el maestro itinerante
	Trabajar con el grupo entero, realizar propuestas que atiendan la diversidad y que para que no se den señalamientos, que no se identifiquen
Formación	Maestros que consideran que no están preparados para enseñar en el diversidad
	Maestros que a pesar de no estar preparados igual tienen la apertura a trabajar con la diversidad
Trayectorias hacia escuelas comunes	Mucha coordinación y comunicación con la escuela que lo recibe, al comienzo hubo resistencias por parte de escuelas comunes.
	Niños y niñas que podrían estar incluidos pero no quieren irse de la escuela especial, "las familias hacen lo que ellos quieren"

Fuente: elaboración propia

Si bien las maestras entienden que la inclusión se logra compartiendo las aulas en escuelas comunes, también consideran que hay niños y niñas con discapacidad severa que deben ser atendidos por las escuelas especiales. Identifican diferencias en cómo era vista la escuela especial años atrás y cómo es vista ahora, en este sentido, encontraban que antes la discriminación hacia la escuela especial era más presente. Encuentran aspectos a favor de la inclusión educativa en escuelas comunes como lo son los procesos de socialización de los niños y niñas con sus pares, pero manifiestan dudas respecto a los procesos de aprendizaje. En este sentido, señalan la necesidad de recursos para el aprendizaje, así como la flexibilización de los formatos de enseñanza y aprendizaje.

Entre otras, las maestras perciben algunas dificultades hacia la inclusión en los que hace al número de niños y niñas por aula, que dificulta el diseño de propuestas y abordajes frente a la diversidad de situaciones que se presentan en el aula. Si bien cuentan con maestras de apoyo o maestras itinerantes, se encuentran diferencias en las preferencias por formas de trabajo. Mientras algunas maestras no están de acuerdo con que se trabaje dentro del aula, otras encuentran beneficioso el desarrollar propuestas que atiendan la diversidad de manera tal que no se observen señalamientos. Por otra parte, algunas maestras no se sienten preparadas para enseñar ante una diversidad de alumnos y situaciones, o manifiestan no poseer las herramientas pedagógicas y los conocimientos técnicos para enseñar y manejar situaciones. Todos estos aspectos son desafíos constatados y señalados por las maestras a la hora de implementar las estrategias de enseñanza/aprendizaje bajo el paradigma de inclusión educativa.

Respecto a las familias se encuentra una diversidad de percepciones y concepciones sobre la inclusión que están influenciadas por los miedos, las expectativas y experiencias de éstas familias con las diferentes instituciones. Más específicamente, se pueden encontrar diferencias entre las familias que llevan a sus hijos a escuelas comunes y quienes los llevan a escuelas especiales. La siguiente tabla resume las concepciones, percepciones, expectativas y miedos, así como la identificación de recursos necesarios para la inclusión educativa

Tabla 31. Percepciones y concepciones de las familias sobre la inclusión educativa.

Concepciones	Un lugar donde todos los niños y niñas son tratados iguales, independientemente de su discapacidad
	Un lugar donde los niños y niñas se encuentren, donde se sientan iguales a otros niños y niñas: "Inclusión es donde yo me encuentro, donde me siento igual a ti y vos igual a mí"
	Respeto entre la maestra y el alumno
	Adaptaciones a la escuela común: quien debe adaptarse a qué

Percepciones	Perciben que aún hoy en día continúan viendo comportamientos de discriminación hacia sus hijos: "toda una vida luchando para que acepten a niño tal como es"
	Perciben que en algunos casos la inclusión es un palabra nada más, en otros casos ven un cambio en las actividades y comportamientos en la escuela
	Perciben cambios entre está integrado y estar incluido y esos cambios se manifiestan en el autoestima de los niños y niñas, la confianza en sí mismos y en los miedos
	Perciben que el equipo docente está mejor preparado en las escuelas de la red que en otras escuelas
	En algunos casos, las escuelas solicitan asistente personal con el niño permanentemente
Recursos necesarios	Profesionales: psicólogos, trabajadores sociales, profesionales de la salud, profesionales que estén capacitados para trabajar con la discapacidad
	Juegos inclusivos
Expectativas y miedos	Que aprendan a leer y a escribir y que un futuro aprendan un oficio
	Que el oficio les permita autonomía económica
	Hasta donde ayudar y cómo desarrollar autonomía
	Miedos respecto a lo que les pueda suceder por cuestiones de discriminación
	Expectativas respecto los aprendizajes futuros: que los docentes enseñen al ritmo que ellos aprenden

Fuente: elaboración propia

Respecto a las concepciones de inclusión se encuentran familias que consideran que una escuela inclusiva es una escuela donde todos los niños y niñas son tratados de igual manera independientemente de su discapacidad, una escuela donde niños y niñas se sientan iguales y donde puedan compartir juegos y aprendizajes sin temor a la discriminación.

En relación a los procesos de inclusión, algunas familias mantienen concepciones en las cuáles son los niños y niñas los que deben adaptarse al sistema escolar. Al respecto una familia menciona:

...ella empezó con una pasantía porque tenía un retraso de aprendizaje o sea si volvía al tiempo normal de la escuela, vamos a decir volvía a la escuela común, pero hasta ahora no se ha logrado, entonces sigue con la pasantía que en cualquier momento si ella logra estar acorde con los tiempos de la escuela común ahí ella volvería. Yo creo que ya no porque le queda un año más y ya termina. (11_Madre escuela especial)

Las expectativas y los miedos de las familias hacia sus hijos parecieran estar limitando las posibilidades de desarrollo al no encontrar los apoyos necesarios para promover esta autonomía. En este sentido, algunas familias se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social y económica y no perciben que la escuela cuente con los apoyos suficientes para

generar autonomía en los niños y niñas con discapacidad. Las familias tienen muchos miedos respecto a lo que sus hijos e hijas pueden lograr, lo que no pueden lograr y a lo que les pueda suceder a por cuestiones relacionadas con la discriminación. Al respecto una familia menciona:

Yo siempre digo hasta el día que yo esté, la niña va a estar conmigo siempre digo yo. Pero eso suena muy egoísta de mi parte también porque si bien ella tiene su discapacidad y todo ella tiene el derecho de realizar una vida, claro viste porque uno también de a ratos se pone y dice no, pero con tal de que no le pase tal cosa... pero cuantas cosas se pierden, la limitas (...) ese miedo de cualquiera mira que yo tengo otra nena y también yo digo hay cuando vaya al liceo tal cosa tal cosa siempre estamos con ese miedo y más digo que en estos casos son tan buenos ellos inocentes. **(11_Madre escuela especial)**

La cita anterior pone de manifiesto no solamente los miedos de las familias sino además las situaciones de vulnerabilidad en la que se encuentran, que ejemplifican la necesidad del empoderamiento que el programa busca generar en las familias. En relación con los aprendizajes, las familias esperan que sus hijos e hijas tengan docentes que sean comprensivos y que puedan ir avanzando en el proceso de aprendizaje en función de cada uno.

Que sea una persona que tenga paciencia que pueda ir enseñando al ritmo de que ellos vayan aprendiendo son muchas cosas que a veces suena medio cositas simples que parecen una tontería pero que para ellos en el momento de aprender es muy importante. **(11_Madre escuela especial)**

8.4.7 ¿En qué grado los actores involucrados en el proyecto (en particular las familias) manifiestan satisfacción con su implementación y con los resultados alcanzados?

En relación con los actores involucrados en el proyecto y su satisfacción, las familias de los niños y niñas con discapacidad que asisten a las escuelas de la Red Mandela señalan una trayectoria marcada por un periplo de rechazos y discriminaciones. Destacan haber transitado por un largo peregrinaje por distintos centros educativos. De esta manera, la aceptación del centro educativo de la Red y el ingreso del niño o niñas en la escuela resulta a la vez, el final de ese largo período de incertidumbre y el inicio de nuevos encuentros y posibilidades para dichos niños y niñas. Las familias así lo relatan y agradecen. Llegan a través de distintos caminos transitados: desde las escuelas comunes a las especiales, directamente a las especiales, generalmente a través de un diagnóstico médico, recomendaciones de otras madres o por una derivación de la directora o docente de aula. A partir de ahí, se establece un nuevo camino que puede ser una escolaridad compartida, régimen pasantía, etc.

Él cuando ingresó en jardinería la directora y la maestra me hicieron saber que él era un niño para escuela especial. Después de hacer un año...la escuela me aconsejó que él debería estar en la escuela especial. **(57_Madre escuela especial)**

Mi hijo concurre a esta escuela, escuela de inclusión, desde el año 2016...y comenzó en segundo grado. Antes estuvo en otra escuela...Llegué por medio de otra persona, de otra madre, que traía su hijo a esta escuela...En la escuela anterior, a la que iba, recibía mucha discriminación por parte de maestros, directora, o sea, de la institución en sí...y de los padres de otros niños, también. **(54_Madre escuela común)**

Cuando surgió la idea de que la escuela se iba a integrar acá para mi bárbaro en ese momento no porque toda una vida luchando para que te acepten a tu hijo, así como él es y que yo no tengo quejas de la escuela en ese sentido porque fue muy bien recibida desde que fue al jardín y luego acá estuvo todos esos años integrada de primero a sexto este todo perfecto. **(19_Madre escuela especial)**

Los familiares de los niños y niñas con discapacidad consultados señalan encontrar en las escuelas comunes pertenecientes a la Red y, sobre todo en las maestras que allí desempeñan sus tareas, una mayor predisposición para el trabajo con sus niños y niñas, así como una mayor formación en los maestros y maestras que trabajan en estas escuelas. Este aspecto se enfatiza sobre todo al establecer una comparación con anteriores instituciones educativas, donde esto no era percibido así, sino más bien identificado como espacios educativos en los cuales percibían falta de preparación en los docentes para enfrentar y acompañar las necesidades de sus hijos e hijas. Es por esta situación que los familiares consultados destacan que, bajo estas condiciones, los niños y niñas, además de sentirse a gusto en un entorno que les es más amigable y favorable, cuentan con mayores oportunidades para aprender, pues interactúan con personas que se encuentran formadas y que, además, poseen la paciencia para ir enseñando al ritmo que cada niño necesita. Es así que los referentes familiares relatan un contexto acorde a las necesidades específicas, mayor disposición del colectivo docente y una formación más actualizada.

En muchos casos, las familias destacan que la participación de su hijo en la escuela común, la interacción mantenida con otros compañeros ha sido y oficia de motivación y potenciador de las capacidades de sus hijos. Por este motivo, es vista como sumamente importante y gratificante para ellos. De todas formas, persiste un grupo de padres entiende que la escuela especial oficia como espacio de contención que mejor se adapta a las características del niño. Relatan encontrar allí aulas más chicas, grupos menos numerosos y con características similares, es decir, una atención más personalizada. Y por estas razones, brindar tranquilidad a los familiares.

Pero fundamentalmente es el apoyo, el vínculo de confianza generado con los maestros y maestras, lo más enfatizado por las madres consultadas. Este aspecto es fundamental en el relato de los familiares, dado que en numerosas ocasiones este contacto y respaldo que brinda la institución escolar es visto como un acompañamiento que, sobre la base de la confianza permite ir construyendo en las familias una sensación de poder flexibilizar ese apego casi exclusivo entre madre/padre y niño. Esto es relatado como de suma importancia, dado que se establece un vínculo muy fuerte entre el familiar y el niño o la niña con discapacidad, sobre todo, sustentado a partir del cuidado familiar, que generalmente recae casi en exclusividad en las madres y/o abuelas. Esta escasa autonomía deriva en que las familias tengan que realizar múltiples arreglos familiares, siendo las madres y abuelas las personas dedicadas a esta tarea. Confianza, respaldo, contención y desahogo es lo que sienten muchos de los padres brinda la escuela que pertenece a la Red.

La absorbió completamente a mi mamá, completamente. Mi mamá había dejado sus tejidos, porque ella siempre tejó a mano. Ella se había dedicado así, por completo. Ella aparecía igual a las 8 de la mañana en mi casa, sabiendo que yo entraba a la 1 o a las 12, porque mis horarios eran diferentes. Estaba todo el día con ella, todo el día con ella, así todo el día, así encima de ella.

Entonces, dije no, se terminó. Ella tiene que ir a un lugar, donde mamá pueda hacer sus actividades. Porque mi papá había fallecido y digo, ella todo un tiempo vino cuidando a mi papá.
(28_Madre escuela común)

Sin duda que esta situación es vivida de diferentes maneras según sea la trayectoria, el contexto en el que viva la familia, los recursos con los que cuente, las capacidades y el proceso que haya establecido con relación a la discapacidad de su hijo. De todas maneras, con independencia de cada familia, del relato de las madres se relata la necesidad de haber tenido que realizar grandes movimientos a la interna familiar, es decir, una adecuación de arreglos que transitan desde la necesidad de recursos económicos para atender los requerimientos de los niños y niñas, reducción de la jornada laboral o salida del mercado laboral, así como la necesidad de contar con recursos específicos que atiendan y brinden respaldo al niño: fonoaudiólogos, neuropediatras, psicomotricistas, psicólogos, etc. Aquellas familias que se encuentran en una mejor situación económica han contratado el servicio de Asistentes Personales para la tarea de cuidado, actor señalado como de gran ayuda y contribución para el cuidado. Es por ello que los familiares destacan la necesidad de contar con técnicos que orienten, atiendan y brinden seguimiento y respaldo a cada una de las situaciones de discapacidad con la que las familias se encuentran.

Es a través del relato de las familias que se encuentra el trabajo por parte de las maestras de las escuelas que participan de la Red, muchas veces contribuyen a que los niños y niñas puedan ir generando y teniendo sus propios espacios, independientes de lo que comparten con sus familiares. Este aspecto es sumamente valorado por los familiares, dado que el programa brinda así una mayor autonomía tanto para el niño como para el familiar a cargo y referente de su cuidado. Además, se conecta con una de las necesidades más sentidas por los familiares: la preocupación por la continuidad educativa y la necesidad de poder inculcar y transmitir herramientas para que el día de mañana, cuando ellos no estén como sostén de sus hijos, éstos puedan desempeñarse de manera autónoma. La continuidad educativa es ampliamente relatada por los familiares, sobre todo asociada a la escasez de instituciones con las que cuentan en sus lugares de residencia. Es así que, al culminar la escuela, se abre para ellos otro período de incertidumbre, pues las instituciones son escasas.

A mí me gustaría que les enseñen a hacer algo para que ellos puedan defenderse en el futuro. ¿Ese es el miedo de uno también no? porque ella es única hija como te dije y después yo siempre pienso en el día de mañana que nosotros no estemos, a ver, cómo se va a relacionar...defenderse ¿no? es el miedo de toda madre me parece. Porque vos sabes de que por más que tengas otros hijos siempre vos tenés ese miedo, porque qué pasa, el otro hijo tampoco puede cargar siempre con la otra persona. Y más allá de nosotros y todo por más que uno lo eduque que sea compañero, llega un momento que el otro hijo también tiene que hacer su vida tiene que despegar. O sea, si quiere ir a estudiar a otro lado y siempre como que va a estar atada. Yo siempre digo, hasta el día que yo este, ella va a estar conmigo siempre, pero eso suena muy egoísta de mi parte también porque si bien ella tiene su discapacidad y todo, ella tiene el derecho de realizar una vida en plenitud...si no, la limitas. Por una cosita que de repente no pasa nunca solamente se nos pasa a nosotros por la cabeza...y ellos salen a vivir y viven lo mas bien y nunca les pasa nada viste. Ese miedo de cualquiera. Y más digo que en estos casos son tan bueno ellos y son tan inocentes que vos no sabes que compañeros puede tener. Por eso para mí sería lo básico sí que ella aprendiera a escribir y a leer para el día de mañana que se pueda manejar y después que aprenda un oficio viste. **(11_Madre escuela especial)**

Por esta misma razón, muchos de los familiares identifican modificaciones en los comportamientos de los niños y niñas, muchas de ellas atribuidas al proceso de inclusión educativa por el que atraviesan sus hijos, mediado por el trabajo que ejerce la Red. Este acompañamiento sustentado en el vínculo establecido entre escuela, maestra, referente familiar y niño/a, sienta las bases para articular y brindar conocimientos que de otra manera – entienden los referentes familiares- no se hubieran incorporado.

Lo noté a partir del último año que ella hizo sexto viste, que yo les dije que ella hizo sexto 2 veces. A partir del último año que ella hizo sexto yo note el cambio de la integración a la inclusión. Y todavía la escuela la escuela no había venido para acá. Pero ella no iba a la escuela especial, pero ahí notabas, porque la maestra de sexto la maestra de ella le decía, si estas aburrida podés ir a la clase de la maestra de especial. Entonces allí, ella cuando salía me decía, yo jugué con Juancito que no sabe escribir, entonces viste, ella se identificó con el niño. Entonces para mí, a partir de ahí, de la pasantía que ella hacía de una clase para la otra, que todavía no estaba incluida ella se encontró allí, dijo, este es mi lugar. Yo creo que debería sentirse así en todos los lugares, no en algún futuro, sin ningún tipo de diferencias, pero fue a partir de ahí, de esa pasantía de clases que yo noté el cambio de integración para inclusión. Ella estaba apenas integrada en la clase y después, al año siguiente que ella arrancó a venir en el horario completo y en la escuela, bueno, ahí sí, sin dudas que ella es más feliz. Puedo decir mucho más porque va y te dice: ¿viste que mi pelo no crece? pero en mi clase no se ríen, ese tipo de cosas por darte un ejemplo... Hoy voy a ir yo que se hoy me voy a pintar los labios porque va a ir fulanito y me va a elevar el autoestima... ella es una niña más feliz tiene mucho más autoestima y vos la notabas 100% mejor de que cuando estaba apenas integrada que ella era una niña muy dependiente incluso del docente siempre cuando estuvo integrada la maestra se movía y ella se movía porque como ella no sé si ella no sé si ella tenía un cierto rechazo hacia los demás compañeros o no se esa parte no se explicarte que hoy ya no hoy ella es independiente anda por toda la escuela le hace mandados a la maestra viene acá hoy es una cosa. **(19_Madre escuela especial)**

Las maestras no tienen la preparación, ni la paciencia, que tienen en una escuela de inclusión. O sea, no están predispuestas tampoco, ni tampoco tienen la ayuda a nivel, este, de repente... pedagógico, como en una escuela así. Yo he notado cambios en el aprendizaje educativo, los otros, él ya los tenía inmersos, solo que a veces, le cuesta también, un poco por haragán o a veces,... ya los tenía. Desde la casa, ya ha tenido adelantos, en el sentido de educativo, muchos y a nivel de social también, porque las maestras lo han ayudado mucho, este, la interina y la especial lo han ayudado mucho a sociabilizar con otros niños. Aquí en la escuela, el sociabiliza. En otros lados, no, pero aquí, que es lo principal, sí. **(54_Madre escuela común)**

Los familiares a cargo de los niños y niñas con discapacidad señalan la dificultad que con la que se enfrentaron al enterarse de la discapacidad por la que atraviesa su hijo. Este relato maximiza y potencia el trabajo brindado por las escuelas de la Red al respecto, en lo que refiere a brindar atención a estas necesidades, orientar a los padres sobre los próximos pasos a dar, contenerlos, etc., es sumamente valorado y reconocido por los padres. Por lo que sería necesario el programa pudiera trabajar al respecto, brindando un mayor énfasis en este tipo de acciones que redundan en que los familiares se sientan más acompañados, reciban orientaciones respecto a cómo proceder con sus hijos e hijas en relación a su discapacidad, de modo de hacer más llevadero el proceso. Del relato de los familiares consultados se desprende que el primer gran impacto es el de la notificación de la discapacidad por la que atraviesa su hijo/a. En este aspecto, en la aceptación, en el trabajo de conocimiento de las características de las situaciones, de las formas de proceder y de estar con ellos, el programa podría establecer acciones al respecto.

Mirá... con decirte que yo no sé capaz que eso también lo hablamos en el congreso yo es muy difícil que vos asumas que en su momento cuando nace allí él bebe y que te llega la noticia... porque te cae como una bomba. Yo por mucho tiempo no acepté la discapacidad de mi hija. Hoy por hoy para mí es normal como cualquiera de mis otros 5 hijos, pero en su momento yo no acepté. Tanto no acepté que llegó a un punto de que ella frecuentaba el jardín y después hizo primero e hizo segundo y a mí me mandaron llevarla a una escuela especial en Rivera y yo decía, no, yo no la voy a llevar porque ella es sana, o no tiene nada, pero eso era porque yo nunca lo había aceptado. Entonces después empecé, cuando en las consultas con la neuropediatra la misma neuro me dijo, vos tendrías que ir a un psicólogo y ver todo el proceso y ver por lo menos, para aceptar y... no era que yo no aceptara a mi hija, yo no aceptaba la discapacidad de ella. Fui a psicólogo y bueno después cuando se cambió a esta escuela que arrancó a hacer tercero acá, bueno, ahí yo ya yo cambié. Porque era por miedo, por no aceptar la discapacidad, por miedo a que le dijeran cosas feas y que la lastimaran a ella. Más que nada era eso. Hoy por hoy no tengo miedo porque como ya les dije, con todo esto ella es bien segura de si ella, no tiene problema ninguno con nadie, ella se mira en el espejo y ella se ama y bueno, yo sin dudas que cambié. Yo acepto tal cual es y creo que con todo esto ella y todo esto de la inclusión me ha hecho una mejor persona en ese sentido. **(19_Madre escuela especial)**

De esta manera, los familiares consultados señalan una gran satisfacción con lo recibido en las escuelas que participan de la Red, pero, al mismo tiempo destacan con gran énfasis la necesidad de seguir trabajando, sobre todo, en la concientización de la comunidad educativa, en el colectivo de familiares y no solo recluido en el ámbito escolar sino en las demás instituciones que de alguna u otra manera interactúan con la escuela, hasta llegar a la sociedad en su conjunto. Generar conciencia al resto de la comunidad, relato que reafirma la necesidad de trabajar al respecto, donde la Red pueda contribuir en muchos aspectos.

Allá cuando surgió la idea de esta escuela inclusiva... afuera del portón se escuchaban: yo no voy a traer a mi hijo a una escuela de locos. El día de la reunión acá yo lo dije. Todo el mundo miraba. Le digo sí, pero no es que vos me mires, porque vos allí afuera hablaste, bueno, pero vení acá adentro y háblalo. Mira a mí no me gusta la idea, yo no quiero que mi hijo venga a esto, pero no hables allí afuera del portón adelante de los chiquilines, que mañana entran acá y te dicen cualquier cosa y lastiman al compañero, pero no es culpa de él que dijo, sino es de la familia, me parece que habría que trabajar mucho con la familia, que fue lo que se trabajó en el congreso, que se trabajó todo un día con la familia y esto tendría que ser siempre que hubiera una persona un referente... creo que en todos los centros de estudios no solo acá porque es inclusivo y que trabajaran con las familias sobre ese tema siempre, para que la gente sepa, porque nosotros tratamos de aportar nuestro granito todos los días y es una lucha que nos va a llevar años o quizás para siempre... porque en el congreso hablaban cuál sería la escuela del futuro bueno, cuál sería la escuela del futuro...que no hubiera diferencias de nada, que no tuvieras que estar pidiendo que me manden un psicólogo, que me manden todo ese tipo de cosas, pero a nosotros nos falta mucho para llegar a una escuela del futuro en el país y en cualquier parte del mundo. **(19_Madre escuela especial)**

9. CONCLUSIONES

A continuación, se realiza una síntesis de la información más relevante analizada en el marco de la evaluación. Estas conclusiones se desprenden de los hallazgos presentados en capítulos previos a partir de las preguntas de evaluación, ordenadas de acuerdo con los siguientes criterios orientadores: pertinencia y coherencia, alineación, efectividad y eficacia. Asimismo, para cada una de las conclusiones se identificó a cuáles componentes de la evaluación aplica: diseño, implementación y resultados (ver tabla 4).

9.1 El equipo de evaluación debió reconstruir la teoría del cambio del programa porque ésta no figuraba en los documentos de diseño del programa. A pesar de ello, el resultado de esta reconstrucción supone un conjunto de componentes y actividades propuestos que son coherentes con los supuestos que definen el problema público, así como con las hipótesis de cambios esperados y los resultados en el corto plazo. Las actividades y componentes del programa son pertinentes a las necesidades de la población objetivo y están basados en diagnósticos. Adicionalmente, el programa se encuentra alineado, tanto en su diseño como en su implementación, a los estándares internacionales sobre educación inclusiva.

La teoría de cambio implícita en el programa es pertinente al problema de política pública, el conjunto de componentes y actividades es coherente y se encuentra alineado a los estándares internacionales de educación inclusiva.

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	
Resultados	

9.2 - En el diseño del programa no hay evidencia de que se haya tenido en cuenta el enfoque de género en forma transversal. Si existen diferencias entre niños y niñas con discapacidad éstas no están siendo consideradas.

El programa no incorpora de manera explícita la perspectiva de género.

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	
Resultados	

9.3 – La implementación de la Red se ve dificultada debido a que las actividades del programa se encuentran concentradas en la educación común, pero la operativa de la Red es liderada por la inspección nacional de educación especial. Los actores que diseñaron el programa y que lo coordinaban al momento de realizar la evaluación, enfatizan que la Red utiliza la estructura y

de los recursos ya existentes en Primaria. Si bien hay actores que entienden que esta decisión permite utilizar más eficientemente recursos ya existentes, para otros es necesaria la creación de nuevas figuras y destinar más recursos. En particular, no existe un ámbito formal que promueva e institucionalice la coordinación y que propicie el trabajo común entre ambos actores, sobre la base de aspectos prioritarios del programa, tanto a nivel central como territorial.

El programa se diseñó para aplicar y potenciar el trabajo conjunto entre educación especial y educación común, sin crear un ámbito formal que promueva e institucionalice la coordinación.

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	X
Resultados	

9.4 – La experiencia previa que poseen los centros en materia de inclusión fue central a la hora de recibir invitación para formar parte de la Red. Este aspecto conduce a que se convoquen escuelas que en su trayectoria ya cuentan con una modalidad de trabajo en inclusión educativa. Esto puede generar un sesgo de selección y ser un factor que genere dificultad a la hora de universalizar el programa.

Sin embargo, la participación de las escuelas en la Red es voluntaria y se ha encontrado dependiente de la realidad y los liderazgos locales, de los recursos específicos con los que cuentan las escuelas y de la historia previa de inclusión. Esta situación determina que la Red muestre distintos grados de implementación en cada territorio y según el componente.

Adicionalmente, se suman heterogeneidades en la implementación del programa a medida que cada componente de la Red ha ido incorporando distintas actividades y se ha transformado (salas, congresos, asambleas, videoconferencias, curso de formación, talleres).

Las escuelas invitadas a participar en la Red ya tenían, en general, experiencias de inclusión, a pesar de lo cual el grado de implementación fue heterogéneo.

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	X
Resultados	

9.5 – Las escuelas especiales comenzaron a transformarse en centro de recursos, pero en forma heterogénea e incompleta. Los maestros y maestras de aula de educación especial no visualizan mayores diferencias en el trabajo cotidiano de los centros de recursos respecto al trabajo que venían desarrollando antes de pertenecer a la Red. En otras palabras, ser un centro de recursos implica nuevas actividades para las escuelas especiales que se concentran en el director o directora y los maestros itinerantes. Si bien las escuelas especiales poseen una gran apertura, señalan una multiplicación de funciones que no es acompañada por un fortalecimiento de los recursos en la misma magnitud.

Por su parte, las escuelas comunes que participan de la Red muestran gran predisposición y compromiso para sumarse a la Red, ya que ofrece ciertas actividades que responden a sus demandas (la formación y el apoyo técnico recibido: los maestros y maestras itinerantes y especializados/as, los talleres implementados; así como los recursos económicos que brinda el programa a través de los proyectos).

La cercanía territorial, los liderazgos y la sensibilización que posean los inspectores e inspectoras y directores y directoras de educación especial juegan un papel fundamental. Las escuelas especiales que se encuentran más cercanas a la escuela común tienen más probabilidad de generar un proceso exitoso que aquellas que se encuentran más lejanas geográficamente.

El proceso de reconfiguración de escuela especial a centro de recursos no fue completo.
--

Aplica a:

Diseño	
Implementación	X
Resultados	X

9.6 – El éxito de la Red depende fundamentalmente de la formación, ímpetu y compromiso individual que posean los maestros y maestras. La Red Mandela comenzó un proceso de sensibilización de los docentes, directores, alumnos y familias en torno a la inclusión, que se evidencia en los discursos de los entrevistados. Los maestros y maestras han incorporado el paradigma de inclusión, distinguiendo entre una práctica inclusiva y una práctica no inclusiva.

El componente pedagógico es un aspecto central del programa, porque es donde los docentes comienzan a incorporar el paradigma de la educación inclusiva. De hecho, la formación es identificada como una necesidad imperiosa por parte de los propios docentes y es uno de los aspectos más valorados por los distintos actores que participan del programa. Sin embargo, esta formación no ha alcanzado a todos los docentes, que han manifestado tanto la necesidad de formación como la escasez de cupos. Es fundamental fortalecer y profundizar en la incorporación de educación inclusiva como un aspecto transversal en la formación básica de los docentes.

El componente pedagógico permitió la incorporación del paradigma de inclusión y dio una respuesta parcial a la necesidad de formación docente.

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	X
Resultados	X

9.7 – El componente ambiental social favorece los procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores claves para la inclusión educativa: docentes, alumnos, familias, personal escolar y comunidad. Las familias de niños y niñas con discapacidad muestran satisfacción en su experiencia en las escuelas de la Red.

Los talleres con alumnos y alumnas y familias son valorados positivamente por los actores entrevistados que tuvieron acceso a ellos. Sin embargo, los talleres tuvieron una frecuencia variable, en muchos lugares fueron escasos e insuficientes, su implementación no estaba estandarizada y no contaban con un registro de participantes y de temáticas tratadas.

El componente ambiental social fue implementado de forma incompleta y heterogénea.

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	X
Resultados	X

9.8 - El componente de accesibilidad es uno de los cuatro componentes del programa y, por ende, se lo especifica en los documentos existentes de la Red. Se implementaron acciones concretas y específicas, surgidas a partir de los proyectos que algunas escuelas de la Red han implementado y/o de interacciones con el departamento de arquitectura del CEIP. En todos los casos son acciones aisladas y dependientes de la voluntad de cada centro educativo.

El componente de accesibilidad no se implementó de manera sistemática y homogénea.

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	X
Resultados	X

9.9 - El componente de monitoreo y evaluación no se implementó. Su ausencia del componente de monitoreo y evaluación provoca muchas dificultades para conocer resultados del programa. En particular, el programa no está incluso en condiciones de reportar el número de niños y niñas con discapacidad incluidos en las escuelas comunes. No existe información sistemática que contribuya en dar cuenta del cumplimiento de los objetivos previstos, de los resultados obtenidos, de las actividades desarrolladas, así como del número y características de los distintos actores participantes en ellas. Este aspecto es sustantivo, sobre todo en lo referente a generar información que pueda establecer si efectivamente las escuelas favorecen el desarrollo e implementación de proyectos de educación inclusiva, así como para la documentación, diseminación y evaluación de buenas prácticas y experiencias.

El componente de monitoreo y evaluación no se implementó.
--

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	X
Resultados	X

10. LECCIONES APRENDIDAS

10.1 – Si bien la teoría de cambio puede ser pertinente y coherente, al implementar un programa sobre una estructura ya existente (como en este caso, la educación especial y la educación común) se debe analizar en profundidad las limitaciones que esta estructura impone y cómo superar estas barreras. En particular, se debe detallar los roles y funciones de cada uno de los actores intervinientes.

10.2 – Al momento de diseñar un programa es necesario tener mecanismos que aseguren la consideración de temáticas transversales (como las cuestiones de género) que puedan tener una interacción significativa con el problema que el programa busca resolver.

10.3 – La experiencia previa que poseían los centros en materia de inclusión no aseguró una implementación completa del programa. Los acuerdos de trabajo común y el diálogo entre los distintos actores parecen ser prioritarios a la hora de contribuir a disminuir esta disparidad.

10.4 – La transformación de las escuelas especiales a centros de recursos requiere de cambios más profundos que los que se pueden obtener a partir del compromiso de las direcciones de los centros. Para ello es necesaria una decisión de política pública a nivel del sistema de transformar las escuelas especiales en centros de recursos.

10.5 – Existe una clara demanda insatisfecha por parte de los docentes de recibir formación en educación inclusiva. El componente implementado por el programa fue útil pero parcial; es necesario diseñar una solución más amplia y sostenible en el tiempo.

10.6 – El componente ambiental social fue bien valorado por los actores de la Red en aquellos casos en que pudieron acceder y contribuye a que la comunidad que integra la escuela valore la inclusión si es trabajado adecuadamente.

10.7 – El componente de accesibilidad debería haberse previsto de forma más homogénea para toda la Red en lugar de confiar en mecanismos existentes, pero que no aseguraban su implementación.

10.8 – El componente de evaluación y monitoreo debe integrarse desde el inicio del programa y diseñarse específicamente para el mismo. La preexistencia de registros administrativos (que estaban presentes en este caso) puede no ser suficiente para que puedan reconstruirse los resultados del programa una vez que se echó a andar.

11. RECOMENDACIONES

A partir de la evaluación realizada surgen una serie de recomendaciones que pueden contribuir a maximizar los cometidos que la Red se ha trazado. Para la descripción se emplea la misma lógica que las conclusiones. Cada una de las 10 recomendaciones presentadas se describe según se encuentren dirigidas y relacionadas con el diseño, implementación o resultados de la Red, así como a la conclusión y lección aprendida de la cual emergen.

Si bien el foco de las recomendaciones se encuentra dirigidas a la Red Mandela, también pueden ser pensadas como insumos para contribuir a establecer una política nacional inclusiva que garantice el derecho a una educación de calidad para todos los niños y niñas.

11.1 Definir y difundir los roles/funciones de los distintos actores que componen la Red y establecer objetivos para el corto, mediano y largo plazo.

En base a conclusiones 9.1, 9.2, 9.3 y lecciones aprendidas 10.1, 10.2 y 10.3

En el corto plazo, se recomienda a la mesa coordinadora de la Red MANDELA definir objetivos en el corto, mediano y largo plazo, de manera de establecer las actividades necesarias para su cumplimiento. En este sentido, se necesitarán desarrollar otros cambios que no están contemplados hasta ahora o incluir componentes que no han sido implementados como los de accesibilidad, monitoreo y evaluación o la perspectiva de género.

En el corto plazo, resulta sustantivo que la Inspección Nacional Técnica e Inspección Nacional de Educación Especial definan con claridad cuáles son los roles y responsabilidades que, en el marco de la Red, corresponden a educación especial y cuáles a educación común, así como homogeneizar el trabajo de ambos actores en su participación de la Red. En esta necesaria definición de roles y funciones, se hace indispensable el desarrollo de estrategias comunes que, a su vez, se encuentren ajustadas a las necesidades territoriales. Esto parece prioritario, sobre todo, en lo que refiere a consolidar la transformación de escuelas especiales a centros de recursos. De esta manera se contribuiría a equilibrar dichas responsabilidades entre educación especial y educación común, conjuntamente con optimizar el trabajo en red. Asimismo, se entiende pertinente ampliar los dispositivos de apoyo con los que cuentan las escuelas (por ej. Técnicos).

En el corto plazo y referente a potenciar la difusión y claridad de la comunicación, así como tender a la homogeneización de objetivos y actividades para lograrlos, resulta importante que tanto UNICEF, como la Mesa Coordinadora de la Red Mandela y el Consejo de Educación Inicial y Primaria generen un documento de referencia y consulta del programa. Se recomienda que este documento recoja todos los elementos de diseño y que de esta manera oficie como material de consulta para todos los actores y resulte un insumo para el trabajo sobre aspectos de educación inclusiva en las escuelas. Se recomienda a la Mesa Coordinadora de la Red Mandela que este documento de referencia y consulta vaya acompañado de una sistematización y divulgación de buenas prácticas. Como forma de tender a coordinar y

equiparar los distintos grados de implementación que ofrece la Red, así como contribuir en el conocimiento de los objetivos esperados, sería recomendable generar una sistematización y divulgación de buenas prácticas en todos los componentes del programa: social-ambiental, pedagógico y de accesibilidad. Esto podría realizarse de varias maneras, una de ellas, podría ser a través del componente de evaluación, así como de otros mecanismos que ya utiliza la Red (boletines, salas, videoconferencias, talles, etc.). Para ello, resulta necesario también, profundizar el trabajo de coordinación entre educación especial y educación común, de manera de fortalecer la participación y el compromiso con la educación inclusiva.

En esta clarificación de roles y funciones, en el corto plazo se recomienda a la Inspección Nacional Técnica e Inspección Nacional de Educación Especial trabajar en las modalidades de convocatoria. La experiencia previa que poseen los centros en materia de inclusión parece ser central a la hora de recibir invitación para formar parte de la Red. Es por ello que se cree pertinente trabajar sobre las modalidades de convocatoria, atendiendo a los posibles sesgos que se puedan surgir en la selección, de manera de no generar exclusiones en lugares donde la presencia de la Red sea necesaria. Esto se podría realizar a través de una convocatoria e ingreso a la Red más exhaustiva, que tenga en cuenta la trayectoria de las escuelas en materia de inclusión educativa, de forma de contar con más elementos a la hora de establecer el acceso de una escuela al programa. De esta manera, desde el comienzo, se contaría con dicha información para establecer acciones concretas. Así, se podrían establecer acciones específicas de convocatoria para aquellas escuelas que no posean trayectoria de inclusión y que no hayan manifestado interés en participar en la Red.

11.2 Fortalecer el proceso de transformación de las escuelas especiales a centros de recursos

En base a conclusión 9.5 y lección aprendida 10.4

Se han identificado inequidades en los apoyos que brinda el programa para el trabajo con niños y niñas con discapacidad. Los apoyos y recursos del programa se concentran en escuelas comunes y, por esta razón, los maestros y maestras de aula de educación especial no visualizan mayores diferencias en el trabajo cotidiano de los centros de recursos respecto al trabajo que venían desarrollando antes de pertenecer a la Red. Para ello, se recomienda a la Mesa Coordinadora de la Red Mandela, fortalecer en el corto plazo a los centros de recursos, para que, de esta manera, se pueda trabajar más a fondo en las posibilidades de trayectorias desde educación especial hacia educación común. Pueden realizarse talleres específicos en las escuelas especiales, formaciones concretas, jornadas de intercambio, de modo de contribuir a brindar respuesta y acompañamiento a esta necesidad de la escuela especial.

Dado que una amplia proporción de los esfuerzos y responsabilidades recaen sobre educación especial, en el corto plazo se recomienda a la Inspección Nacional Técnica e Inspección Especial realizar acciones tendientes a equilibrar dichas responsabilidades de manera de optimizar el trabajo en red. Por ejemplo, brindar apoyos a la estructura existente que permitan incorporar las actividades y otorgar soporte a la estructura institucional a través de

acompañamientos específicos, así como ampliar los dispositivos de apoyo (por ej. Técnicos) con los que cuentan las escuelas especiales. En esta profundización del trabajo de coordinación entre educación especial y común, en el corto plazo, se recomienda realizar reuniones de coordinación local entre las escuelas del departamento. De manera se tendería a fortalecer la participación y el compromiso con la educación inclusiva.

En esta tarea de fortalecimiento de transformación de escuelas especiales en centro de recursos y, en la medida en que los inspectores son un actor clave en la implementación, se entiende pertinente continuar profundizando el trabajo en acuerdo de inspectores, así como el intercambio para poder ampliar el trabajo de la Red. En este sentido, se recomienda en el corto plazo Inspección Nacional Técnica e Inspección Especial, generar y destinar un número determinado de encuentros en el año, en los cuales la temática específica a tratar sea la de la Red.

11.3 Fortalecer la formación en educación inclusiva y difundir el paradigma de inclusión como apoyo y acompañamiento al rol docente

En base a conclusión 9.6 y lección aprendida 10.5

En tanto el rol de los docentes es clave en el proceso de inclusión que busca generar la Red, en el corto plazo, se recomienda al Instituto de Formación en Servicio- CFE, potencie y profundice el proceso de formación, actualización y sensibilización de prácticas educativas inclusivas de los docentes.

En tanto la formación docente resulta fundamental para lograr los cometidos que persigue la Red, sin dejar de lado la importancia de la formación realizada con FLACSO, sería oportuno incorporar la educación inclusiva como un tema transversal en la formación básica de los docentes. Para esto, en el mediano y largo plazo, se recomienda a los Institutos Normales de Magisterio_ CFE, así como la generación de alianzas con CFE, así como con otras instituciones de formación docente del país, de manera de ir incorporando la temática de manera paulatina en los planes docentes, ya sea a través de seminarios, cursos, etc.

En esta tarea de potenciar el rol central de la formación en la incorporación de parte de los maestros y maestras del paradigma de inclusión, se recomienda generar acciones tendientes a la difusión del paradigma de inclusión educativa entre todos los actores de la Red. Ya sea a través de la coordinación de los talleres, optimización de la planificación, temáticas, frecuencias, implementación y disponibilidad de talleristas en territorio, difusión e información previa de las temáticas que serán trabajadas, etc. La difusión del paradigma de inclusión educativa puede realizarse a través del desarrollo de nuevas y distintas actividades de formación, la creación de comisiones de familias, congresos, asambleas de niños y niñas, etc., u otras aún no implementadas y específicas según sea la realidad local. Estas actividades permitirían mejorar la participación, de manera de incorporar y llegar a más actores, así como establecer actores más formados, sensibilizados, aspectos centrales para brindar una mejor atención de las situaciones de discapacidad con las que se enfrentan las escuelas.

11.4 Fortalecer el intercambio docente con distintos actores de la comunidad educativa y actores locales

En base a conclusiones 9.5, 9.7 y lecciones aprendidas 10.4 y 10.6

Se recomienda generar más espacios de intercambios docentes, por ejemplo, a través de una ampliación de las salas o instancias de trabajo conjuntas, entre docentes de educación especial y de educación común. De manera de contribuir a este intercambio de capacidades y experiencias, sería deseable que estos vínculos se realizaran con independencia de que los docentes tengan a su cargo niños y niñas con discapacidad.

En el mediano plazo, se recomienda a la Mesa Coordinadora de la Red Mandela, pensar en la generación y articulación de alianzas con otros actores claves que hoy no participan. Se recomienda mejorar la participación e intentar llegar a más actores, potenciado el trabajo de la Red a través del intercambio y relacionamientos con distintos actores de la sociedad tanto a nivel nacional como a nivel local, por ejemplo, convocando a: equipos de salud, intendencias, otras instituciones que trabajan en discapacidad a nivel local, escuelas disfrutables, PRONADIS, SNIC, etc.

11.5 Generar un sistema de monitoreo y evaluación

En base a conclusión 9.9 y lección aprendida 10.8

Las actividades de monitoreo y evaluación resultan centrales para brindar claridad en todas las etapas de la Red. Para brindar seguimiento a los objetivos trazados por la Red, realizar el registro de las actividades, así como para efectuar ajustes acordes a las necesidades surgidas en la implementación, así como para valorar y saber si los resultados previstos se han cumplido o no. Para ello, se recomienda al CEIP general en el corto plazo, acciones tendientes a constituir un área o personas que se encarguen de dicha tarea. Ya sea para ir concientizando en las escuelas y actores de la Red acerca de la importancia de realizar el registro, así como de la generación de instrumentos acordes a las necesidades, objetivos y actividades de la Red. La incorporación de las actividades de monitoreo y evaluación, permitiría, entre otros aspectos, saber con claridad el número de niños y niñas con discapacidad incluidos en las escuelas comunes, sus características y necesidades. Por ende, es un aspecto clave para futuros desarrollos de la Red, así como para la posibilidad de ampliación y la distribución efectiva de los recursos necesarios.

11.6 Generar y establecer el componente de accesibilidad

En base a conclusión 9.8 y lección aprendida 10.7

En tanto este componente no se ha diseñado ni desarrollado de manera sistemática y homogénea, en el corto plazo se recomienda a la Dirección de Infraestructura de la ANEP, definir y establecer etapas de implementación del componente de accesibilidad, así como la

creación de un responsable directo para su implementación y desarrollo. Esto es fundamental, debido a que en la actualidad este depende de la voluntad de las escuelas de incorporar cambios en la infraestructura a partir de los proyectos PODES.

11.7 Incorporar la perspectiva de género en todos los componentes del programa

En base a conclusión 9.2 y lección aprendida 10.2

En el corto plazo se recomienda a la Dirección de Derechos Humanos del Consejo Directivo Central, Red de Género de ANEP, la incorporación de la perspectiva de género en todos los componentes y etapas del programa. Esto permitiría determinar si existen diferencias en la situación de niños y niñas y en caso de existir, poder abordarlas. Se podría obtener una mejor comprensión de las situaciones familiares de los niños y niñas con discapacidad, así como brindar una mejor atención en el marco de los objetivos que busca alcanzar el programa. Por otro lado, permitiría acompañar a las familias en la distribución más equitativa de cuidados para que no recaigan sobre las mujeres.

11.8 Profundizar en el conocimiento de las realidades locales que permitan el desarrollo de estrategias ajustadas a las necesidades territoriales y el acople de estas a la estructura general del programa

En base a conclusión 9.9 y lección aprendida 10.8

En el corto plazo, se recomienda a la Mesa Coordinadora de la Red Mandela, incorporar en el programa una mirada específica que diagnostique, atienda y profundice en el conocimiento de las realidades locales (por ej. distribución geográfica) que pueden funcionar de barreras para la implementación (por ej. la radicación de actores en territorio y la dificultad para los traslados en dichos departamentos). Esto resulta prioritario para atender las diferencias territoriales y la heterogénea capacidad de atención que se produce según sea la localidad en la que la Red se encuentre. Por tanto, el desarrollo de estrategias que permitan la definición de roles y responsabilidades, el desarrollo de estrategias ajustadas a las necesidades territoriales, la formación y la atención de demandas, resulta prioritario. Incluir las especificidades locales en el marco de la Red, al tiempo de poder incorporarlas en un marco común que las estructure y coordine, resulta fundamental, dado que han sido identificadas como uno de los principales aspectos diferenciadores en la implementación.

11.9 Generar roles para potenciar el acompañamiento familiar

En base a conclusión 9.7 y lección aprendida 10.6

Como forma de potenciar la satisfacción por parte de las familias en su experiencia con la Red, se recomienda continuar y profundizar en los apoyos brindados. En este punto, en el mediano plazo, se recomienda ya sea con los Referentes locales de la Red Mandela, así como con los Equipos de Escuelas Disfrutables, la creación de figuras y roles específicos para el acompañamiento familiar podría ser una alternativa a valorar en el marco de brindar respuesta

a esta necesidad. De manera de contar con actores que los puedan orientar y acompañar en el proceso educativo y en la toma de decisiones.

11.10 Establecer acciones que permitan una mejor planificación e implementación de los talleres con alumnos y familias

En base a conclusión 9.7 y lección aprendida 10.6

En el mediano plazo se recomienda a la Mesa Coordinadora de la Red y a iiDi, mejorar en los aspectos relativos a la planificación, frecuencias y disponibilidad de talleristas en territorio. Esto implica generar articulación y alianzas con otros actores claves que hoy no participan, realizar acciones tendientes al aumento en la participación de las familias en los talleres (difusión, información de temáticas que serán trabajadas, etc.), así como potenciar la difusión y sensibilización a través de las distintas actividades del programa (talleres, comisiones de padres, congresos, asambleas de niños y niñas, etc.). Se hace necesario profundizar el trabajo fomentar la participación de familias que no tengan niños y niñas con discapacidad, etc.) así como otras actividades que promuevan la participación y colaboración de la comunidad con la escuela (por ejemplo, en aspectos tales como la accesibilidad, la adaptación edilicia, etc.).

12. ANEXOS

- Anexo 1_Términos de referencia_TORs INEED
- Anexo 1a_Bases del llamado RFP_10-2019
- Anexo 2_Listado de documentos revisados
- Anexo 3_Listado de personas a entrevistar y sitios a visitar
- Anexo 4_Instrumentos de recolección de información_entrevista actores centrales
- Anexo 4a_Instrumentos de recolección información_entrevista directores
- Anexo 4b_Instrumentos de recolección información_entrevista familias
- Anexo 4c_Instrumentos de recolección información_entrevista maestros
- Anexo 4d_Instrumentos de recolección información_planilla relevamiento niños y niñas incluidos escuelas
- Anexo 5_Modelo de consentimiento informado INEEd
- Anexo 6_Convenio FLACSO 2019
- Anexo 7_Enmienda 1_FLACSO_2019
- Anexo 8_Enmienda 2_FLACSO_2019
- Anexo 9_Convenio iiDi 2019
- Anexo 10_Ampliación de información desarrollada en el informe