

# EVALUACIÓN DEL PROGRAMA RED DE ESCUELAS Y JARDINES INCLUSIVOS MANDELA



**INEEd**

Instituto Nacional de  
Evaluación Educativa

Comisión Directiva del INEE: Javier Lasida (presidente), Guillermo Fossati y Pablo Caggiani

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Los autores de este documento son Julia Córdoba, Gonzalo Dibot, Guadalupe Goyeneche y Sofía Mannise.

Coordinación de campo: Gimena Rodríguez  
Asistente de campo: Viviana Altesor

Foto de tapa: Presidencia de la República  
Montevideo, 2021

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)  
Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU  
Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay  
(+598) 2604 4649 – 2604 8590  
ineed@ineed.edu.uy  
www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE (2021). *Evaluación del programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evaluacion-Red-Mandela.pdf>

# ÍNDICE

Introducción .....	4
Antecedentes y contexto .....	5
Enfoques de la educación para niños y niñas con discapacidad .....	5
Política educativa e inclusión en la educación primaria: Uruguay .....	6
Objeto de evaluación.....	10
La Red Mandela.....	10
Cometidos y cambios esperados.....	13
Cobertura de la Red Mandela.....	15
Propósito de la evaluación.....	19
Alcance de la evaluación .....	21
Metodología y marco de la evaluación.....	22
Limitaciones.....	23
Diseño metodológico y matriz de evaluación .....	24
Hallazgos y resultados: el programa en la visión de los actores.....	27
Pertinencia y coherencia .....	27
Alineación.....	35
Efectividad .....	43
Eficacia .....	69
Conclusiones.....	93
Lecciones aprendidas.....	98
Recomendaciones .....	99
Anexo.....	105
Bibliografía .....	117

# INTRODUCCIÓN

El presente informe da cuenta de la evaluación del programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela (Red Mandela), promovida por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y llevada adelante por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) entre los meses de agosto de 2019 y marzo de 2020.

Esta evaluación de carácter formativo estuvo orientada a dar cuenta del diseño, la implementación y los resultados de la Red Mandela. Procuró relevar las valoraciones que realizan los participantes fundamentales del proceso: directores, directoras, maestros, maestras, técnicos, 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 permite efectuar un balance sobre los resultados alcanzados por el programa 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 o ajustes.

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 Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para 2020-2024 incluye objetivos estratégicos relativos a la educación inclusiva, estableciéndola como una de las diez políticas transversales del organismo. 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. 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 permite 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.

# ANTECEDENTES Y CONTEXTO

En este apartado se presenta una breve descripción de la política educativa, así como del paradigma de la 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 las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad de Uruguay. La información que se presenta en este apartado se amplía más adelante, donde se profundiza y complementa con el relato de los actores consultados.

## 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 (Brognia, 2009). En la Edad Media, aquellas personas que presentaban alguna deficiencia, ya fuera evidente o no, 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 y niñas recién nacidos o enviarlos fuera de la ciudad sin ningún tipo de ayuda provocándoles, 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 que partieron 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 perdidas para que la productividad de esas personas retorne. El objetivo de este modelo, llamado médico-rehabilitador, se diferencia del anterior en tanto se considera que los sujetos 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 de 1960, 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 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 enseñanza 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 (Simón y Echeita, 2013).

## POLÍTICA EDUCATIVA E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: URUGUAY

Los cambios de paradigma respecto a la enseñanza de las personas con discapacidad han generado modificaciones en las políticas educativas de diversos países. En el caso 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 y maestra de apoyo itinerante, y se busca la integración de los niños y niñas con discapacidad dentro de la escuela común<sup>1</sup>.

La educación especial en Uruguay fue evolucionando y en la actualidad forma parte de la política de inclusión educativa y es definida por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) 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

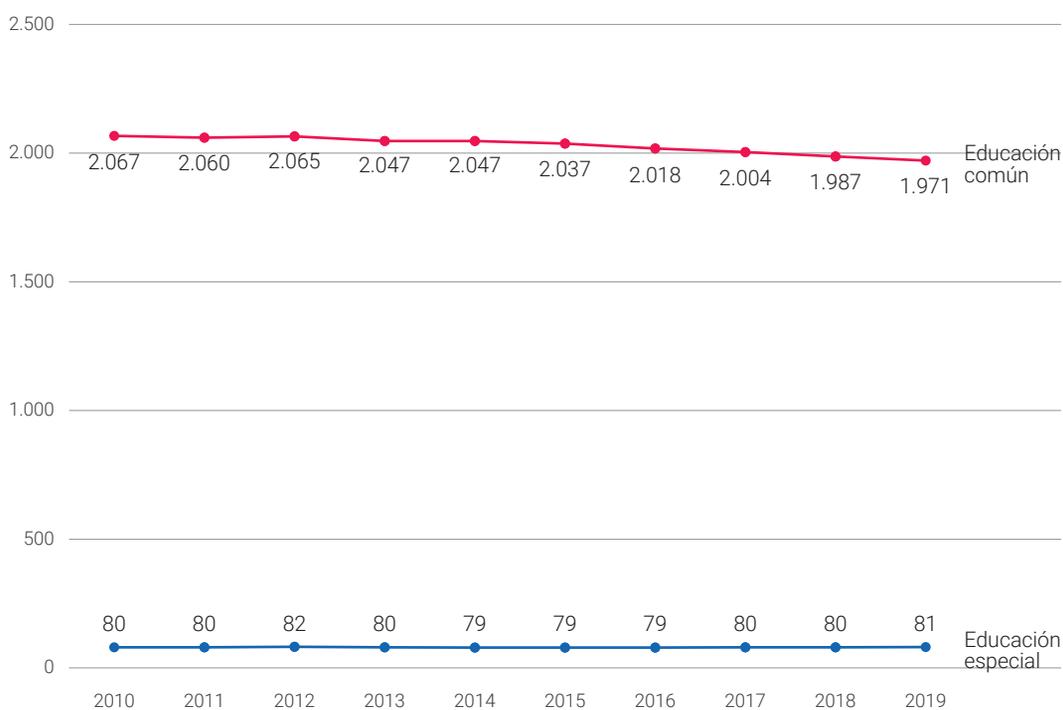
---

<sup>1</sup> Por más información, consultar aquí: <http://www.ceip.edu.uy/desde-memoria>.

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<sup>2</sup>.

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 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 Mandela<sup>3</sup>, el Programa Aprender<sup>4</sup>, el Programa de Maestros Comunitarios<sup>5</sup> y el de Escuelas Disfrutables<sup>6</sup>.

GRÁFICO 1  
**CANTIDAD DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN COMÚN Y ESPECIAL**  
AÑOS 2010-2019



Fuente: Monitor Educativo de la DGEIP (2021).

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’”<sup>7</sup>.

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

<sup>3</sup> Por más información, consultar aquí: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/educaci%C3%B3n-inclusiva/>.

<sup>4</sup> Por más información, consultar aquí: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>.

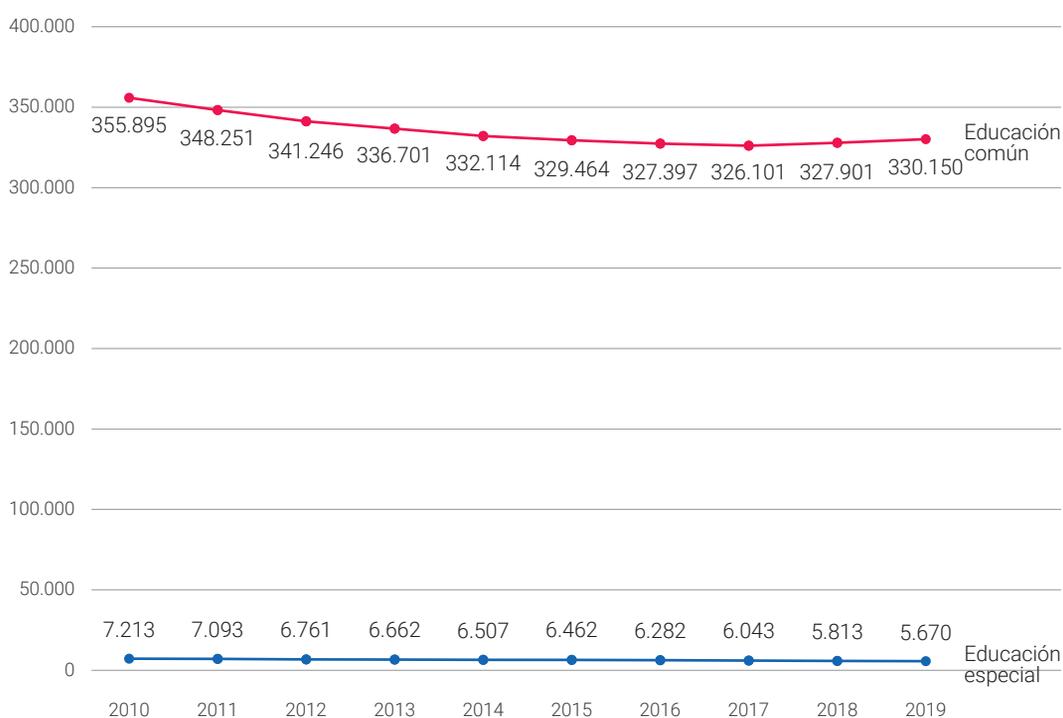
<sup>5</sup> Por más información, consultar aquí: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/pmc/>.

<sup>6</sup> Por más información, consultar aquí: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/ped/>.

<sup>7</sup> Tomado de: <https://www.dgeip.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial/>.

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 de 1990, así como en la relación entre la matrícula de alumnos y alumnas en escuelas especiales respecto a la matrícula total en educación común<sup>8</sup>. Según los datos disponibles, en 2019 existían 1.971 escuelas públicas en Uruguay que poseían una matrícula de 330.150 alumnos y alumnas, al tiempo que existían 81 escuelas públicas de educación especial, con una matrícula de 5.670 alumnos. De estas últimas, 74 son para niños y niñas con discapacidad intelectual<sup>9</sup>, 4 para niños y niñas con discapacidad auditiva, 2 para niños y niñas con discapacidad visual, 1 para niños y niñas con discapacidad motriz. A su vez, del total de escuelas especiales, 27 se encuentran en Montevideo y 54 en el interior del país<sup>10</sup>.

GRÁFICO 2  
**CANTIDAD DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN ESCUELAS PÚBLICAS COMUNES Y DE EDUCACIÓN ESPECIAL**  
 AÑOS 2010-2019



Fuente: Monitor Educativo de la DGEIP (2020).

Tanto las definiciones de política educativa como el marco normativo han evolucionado hacia la promoción de la inclusión de los niños, niñas y adolescentes 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:

<sup>8</sup> Por más información, consultar aquí: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/datosnacionales> y *Anuario Estadístico de Educación 2017 del Ministerio de Educación y Cultura*.

<sup>9</sup> Los establecimientos que atienden discapacidades intelectuales, además de trabajar con niños y niñas con disfunciones clásicamente tipificadas como intelectuales, atienden alumnos y alumnas con discapacidades de orden motriz o de carácter. Por su parte, existe una única escuela que atiende específicamente a niños y niñas con discapacidad motriz y se encuentra en Montevideo.

<sup>10</sup> Por más información, consultar el *Anuario Estadístico de Educación 2017 del Ministerio de Educación y Cultura*.

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 (CAinfo y FUAP, 2013, p. 22).

Por tanto, para que la inclusión educativa se efectivice, debe ir acompañada de cambios en asuntos clave como la formación, los roles y propósitos de los docentes y del resto de los 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 y Ainscow, 2011).

La formación de los docentes en dicha materia ha mostrado algunos avances: tanto el programa vigente de magisterio 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 la 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 lo vinculado con exclusión social, discriminación y fallas en la accesibilidad.

# OBJETO DE EVALUACIÓN

La promoción de la educación inclusiva es una de las líneas de políticas prioritarias que viene impulsando la DGEIP de la ANEP. En este marco, la oficina de UNICEF en Uruguay brinda apoyo al organismo 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.

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

## LA RED MANDELA<sup>11</sup>

Con base en los retos identificados, las recomendaciones y propuestas, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)<sup>12</sup> 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 del iiDi. 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, para que también sirvieran de inspiración al 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, alumnas, familias, personal escolar y comunidad);
- 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, y

<sup>11</sup> Uno de los cometidos de la evaluación tiene que ver con la conformación del diseño de la teoría del programa. La información de la Red Mandela que se presenta a continuación, referente a los componentes, cometidos, cambios esperados y cobertura, ha sido reconstruida a partir de la presente evaluación.

<sup>12</sup> Actual Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

- generar evidencia y sistematizar modelos de implementación de la educación inclusiva en 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, y
- componente de accesibilidad<sup>13</sup>.

Los datos que se presentan a continuación son el 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. En las siguientes páginas se describe cada uno de los componentes de acuerdo con la información disponible.

## EL COMPONENTE PEDAGÓGICO

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

- curso de posgrado en educación inclusiva;
- salas docentes, y
- trabajo en red con la escuela espejo.

El posgrado en Educación Inclusiva fue desarrollado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Uruguay) en convenio con el CEIP y UNICEF. Al momento de hacer el trabajo de campo se habían realizado tres ediciones desde 2016 y habían participado más de 750 maestros y maestras de escuelas de educación común y especial.

El curso tiene los siguientes objetivos:

- promover la producción, la sistematización y el 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, y
- 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<sup>14</sup>.

El posgrado es un curso semipresencial con una duración total de 260 horas de formación, distribuidas en seis encuentros presenciales de 8 horas cada uno (total 48 horas) con expertos y expertas internacionales, cinco meses de trabajo en plataforma virtual que

<sup>13</sup> Por más información, consultar aquí: <http://ceip.edu.uy/nombre-componentes-y-prop%C3%B3sitos>.

<sup>14</sup> Tomado del programa de 2019 del Curso Educación Inclusiva, un Camino a Recorrer, dictado por FLACSO.

incluye diseño e implementación de una 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 siete tutores y tutoras de FLACSO Uruguay que van haciendo el seguimiento académico de los cursantes. Además, los participantes cuentan con 24 facilitadores y facilitadoras (inspectores e inspectoras o maestros y maestras 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 solo tiene permitida una falta a las instancias presenciales. Además, debe cumplir con las horas de trabajo en la plataforma y realizar un trabajo final que consiste en una propuesta de práctica inclusiva a trabajar en aula o en el desarrollo de un proyecto de educación inclusiva institucional.

Las salas docentes consisten en un espacio de discusión y análisis de docentes de la escuela común, donde se alienta 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 especiales, en ocasiones acompañados por maestros y maestras itinerantes o de apoyo.

## 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, alumnas, familias, personal escolar y comunidad”<sup>15</sup>. Para lograr este propósito, se desarrollaban talleres de sensibilización con los alumnos y alumnas y con las familias. Estos talleres son desarrollados por jóvenes del Grupo META (Movimiento Estamos Todos en Acción), una red latinoamericana integrada por jóvenes con y sin discapacidad que trabajan con distintos temas en pos de los derechos de las personas con discapacidad. Los talleres tenían como objetivo sensibilizar en la temática y generar empatía hacia las personas con discapacidad entre las familias y los alumnos y alumnas que asisten a la escuela que participa en la red.

Los talleres abarcan diferentes áreas como ciencia, fotografía, arte, música y narraciones a través de las cuales 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 y alumnas 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 necesidad de generar inclusión social de los alumnos y alumnas con

---

<sup>15</sup> Por más información, consultar aquí: <https://www.dgeip.edu.uy/nombre-componentes-y-prop%C3%B3sitos/>.

discapacidad en las escuelas. Esto es: generación de vínculos positivos y de amistad con sus compañeros y compañeras de clase y garantizar una participación de forma tal que no incluya solo estar en el aula, sino también ser parte de ella (de Boer, 2012). Se planificó realizar tres talleres por escuela<sup>16</sup> orientados a alumnos y alumnas y tres más orientados a familias por cada año.

## 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 Mandela. En tal sentido, se nombran de manera aislada, ya sea en la página *web*<sup>17</sup> del programa, como en algunas de las entrevistas realizadas a sus actores centrales. 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 la plataforma GURÍ (sistema *web* de la DGEIP 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 de Desarrollo Educativo y Social<sup>18</sup>) o en vinculación con el departamento de infraestructura de la DGEIP.

En ambos casos se trata de componentes que no poseen un responsable directo para su implementación y desarrollo por parte de la Red Mandela, 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.

## COMETIDOS Y CAMBIOS ESPERADOS

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

<sup>16</sup> Información tomada de la Planificación de talleres con las Familias 2017 (documento interno del iiDi). En algunos casos la cantidad de talleres ha variado según las especificidades de las escuelas.

<sup>17</sup> Por más información, consultar aquí: <https://www.dgeip.edu.uy/educaci%C3%B3n-inclusiva/1647-la-red-de-escuelas-y-jardines-inclusivos/>.

<sup>18</sup> Por más información, consultar aquí: [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/aprender/PODES\\_16.pdf](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 en escuelas comunes que sus pares sin discapacidad.
- 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.
  - La 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 y maestras 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.
  - La 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 clave para la inclusión educativa: docentes formados; alumnos, alumnas y familias informados respecto a la exigencia de derechos; el personal de la escuela mantiene acciones de articulación con actores especializados como psicólogos, psicólogas, médicos, médicas 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.

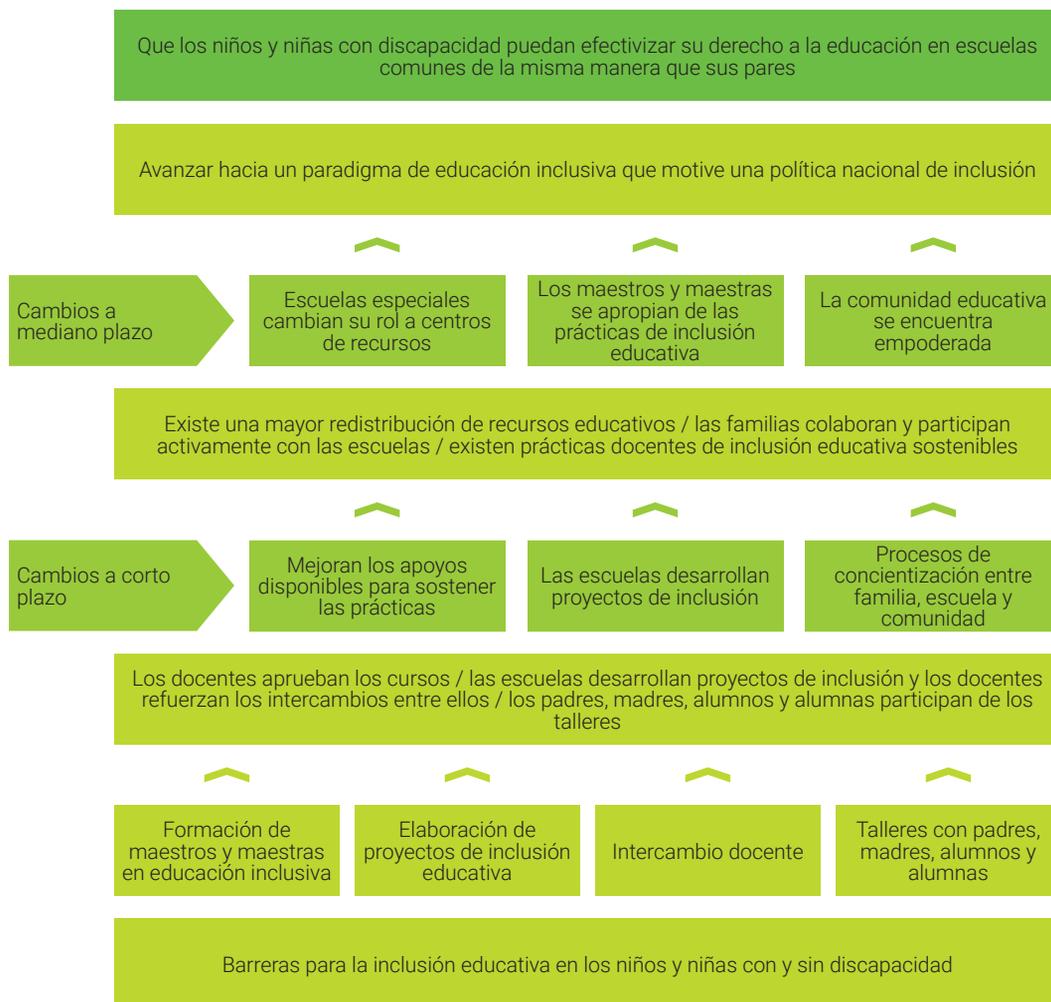
La estrategia principal del trabajo en red ha sido integrar las escuelas especiales y las escuelas comunes para trabajar la inclusión de niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes. El trabajo en red busca desarrollar estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los alumnos y alumnas 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 programa, se crea una comisión técnica integrada por funcionarios y funcionarias del CEIP, de UNICEF y del iDi.

FIGURA 1

### TEORÍA DEL CAMBIO PARA EL PROGRAMA RED DE ESCUELAS Y JARDINES INCLUSIVOS MANDELA



## 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 (9 escuelas y jardines de educación común y 8 escuelas especiales operando como centros de recursos). El programa 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 y alumnas y sus familias, de los cuales 798 niños y niñas con discapacidad estaban integrados en escuelas comunes y jardines de infantes, aproximadamente 2.000 en escuelas especiales de la Red

Mandela y 10.115 alumnos y alumnas sin discapacidad asisten a las escuelas comunes y jardines. En la tabla 1 puede apreciarse su distribución en función del tipo de centro y su 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
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>37</b>	<b>80</b>

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGEIP.

La tabla 2 muestra la cantidad de escuelas comunes por departamento y su matrícula total. La información que se presenta fue construida a partir de datos secundarios<sup>19</sup>. La desagregación y el detalle de escuelas especiales por departamento se presentan en el Anexo.

<sup>19</sup> Los datos de matrícula son del Monitor Educativo de la DGEIP. Este presenta datos de matrícula de 2019, no existe esta información para jardines de infantes ni escuelas especiales. No es posible obtener el total de los niños y niñas atendidos por el programa en el momento considerando los datos de matrícula que presenta el Monitor Educativo. 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 la Inspección Especial (10 y 23 de octubre 2019), así como en distintas solicitudes específicas realizadas a la Inspección Nacional de Educación Especial (3 de abril de 2020 y 18 de febrero y 8 de abril de 2021). Al momento de cierre de este informe no se pudo acceder a esta información.

TABLA 2

**CANTIDAD DE ESCUELAS COMUNES Y SU MATRÍCULA TOTAL POR DEPARTAMENTO**  
AÑO 2019

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

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

## PRESUPUESTO DE LA RED MANDELA

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

TABLA 3  
**APORTE DE UNICEF AL FINANCIAMIENTO DE LA RED MANDELA**  
AÑO 2019 (EN UYU)

Convenio con	Título del programa	Duración prevista	Número de beneficiarios/cupos	Presupuesto del programa (UYU)
FLACSO Uruguay	Capacitación en educación inclusiva hacia niños, niñas y adolescentes con discapacidad (2019)/capacitación en educación inclusiva hacia niños, niñas y adolescentes migrantes	Marzo de 2019 - setiembre de 2019	En total, 280 docentes de escuelas primarias y establecimientos de educación media; en forma indirecta el programa beneficiará a 75.000 alumnos y alumnas que se suman a los 19.000 cubiertos por la Red Mandela	De la organización de la sociedad civil- 595.474 (20%)
				De UNICEF - 2.459.180 (80%)
				Total - 3.054.654 (100%)
FLACSO Uruguay	Enmienda 1	Junio de 2019 - setiembre de 2019	Aumento de recursos destinados para la elección, contacto, traslado y pago de honorarios y viáticos a expertos invitados a eventos presenciales Al menos 280 directores, directoras y docentes de centros educativos asociados a la Red Mandela y docentes de educación media (DGES y DGETP) han actualizado/ampliado su formación teórica y metodológica en el paradigma de educación inclusiva	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%)
				De UNICEF - 296.000
FLACSO Uruguay	Enmienda 2	Octubre de 2019	Implementación del programa Red Mandela en educación media y asesoramiento técnico por parte del equipo Nodo de estudios migratorios y movilidad humana de FLACSO Uruguay para el desarrollo de la línea de trabajo con niños, niñas y adolescentes inmigrantes	De UNICEF - 266.328
Fundación uruguaya del iiDi	Centros educativos inclusivos (facilitación del componente de inclusión y participación social)	Mayo de 2019 - noviembre de 2020	Aproximadamente, 22.000 niños y niñas (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 organización de la sociedad civil- 190.000 (8%)
				De UNICEF - 2.156.200 (92%)
				Total - 2.346.200

Fuente: elaboración propia con base en UNICEF.

# 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 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, p. 8).

Adicionalmente, la ANEP presentó el nuevo presupuesto para 2020-2024, que incluye dos objetivos estratégicos relativos a la educación inclusiva: a) reducir las dificultades de acceso y mejorar la cobertura oportuna de niños y niñas con discapacidad en edades de 6 a 11 años mejorando sus aprendizajes y continuidad educativa y b) facilitar el acceso a educación media básica de los estudiantes con discapacidad. También establece a la educación inclusiva como una de las diez políticas transversales del organismo.

En este contexto, la realización de una evaluación del programa Red 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.

La presente evaluación estuvo orientada a dar cuenta del diseño, la implementación y los resultados obtenidos por el programa Red Mandela llevado adelante por la DGEIP y UNICEF. Procuró relevar las valoraciones que realizaron los participantes fundamentales del proceso: directores, directoras, maestros, maestras, facilitadores, facilitadoras 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.

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

Los objetivos específicos son:

- a. sistematizar la información del programa para contribuir a brindar claridad conceptual a su diseño y su 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, la cobertura, el desarrollo y la 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 del programa;
- e. dar cuenta del conocimiento y la valoración de las familias respecto a las prácticas de educación inclusiva realizadas en el centro educativo, y
- f. estimar la matriculación de niños y niñas con discapacidad en los centros participantes del programa.

# ALCANCE DE LA EVALUACIÓN

A continuación, se describen los principales ejes de la evaluación desarrollada. En el Anexo se amplía y profundiza esta información. Se llevó adelante una evaluación formativa<sup>20</sup> centrada en el diseño y en la implementación del programa. Esta 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 la implementación y
- evaluación de los resultados.

La tabla 4 resume los componentes, los objetivos, los criterios y las preguntas que guiaron la evaluación.

TABLA 4  
**COMPONENTES, OBJETIVOS, CRITERIOS Y PREGUNTAS CENTRALES DE LA EVALUACIÓN**

Componentes	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)?

<sup>20</sup> Según la definición de Ballart (1992) en Ivàlua (2009b), 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.

# METODOLOGÍA Y MARCO DE LA EVALUACIÓN

El diseño metodológico desarrollado fue de carácter combinado, cualitativo y cuantitativo, y se estructuró a partir de 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 el Anexo se amplía y profundiza esta información.

Para la dimensión cualitativa se utilizaron dos técnicas: entrevistas semiestructuradas 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, expertos y expertas en la temática. Estas entrevistas oficiaron como diagnóstico inicial de demandas e 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 seis unidades territoriales (nodos de la red, conformados por la dupla compuesta entre 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, directoras, maestros y maestras de aula, maestros y maestras de apoyo y de apoyo itinerante<sup>21</sup>, inspectores, inspectoras y familias de alumnos y alumnas con discapacidad. Estas entrevistas buscaron relevar cómo se implementó la Red Mandela; las instancias presenciales en territorio; la construcción de los proyectos de inclusión; las prácticas de aula entre maestros y maestras de aula, de apoyo e itinerantes; las fortalezas y debilidades que estos actores encontraron en la implementación del programa, entre otros aspectos.

La dimensión cuantitativa se realizó con base en la revisión de datos administrativos generados por el programa, el 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 Mandela durante el año 2019, así como obtener un primer diagnóstico en lo que respecta al proceso de registro de la información.

---

<sup>21</sup> El maestro o maestra de apoyo es un docente de educación especial cuyo cargo se encuentra radicado en escuelas comunes. Su función es ayudar en el proceso de aprendizaje e inclusión de los alumnos y alumnas. Se integra a las instituciones educativas en el marco de proyectos que implementan líneas de política educativa y jerarquizan la atención a niños y niñas del primer ciclo escolar y el acompañamiento de sus trayectorias para garantizar sus aprendizajes y continuidad educativa. El maestro o maestra de apoyo itinerante está especializado en una discapacidad específica (sordera, ceguera, trastorno del espectro autista, discapacidad motriz severa).

TABLA 5

**DESCRIPCIÓN DE LA TOTALIDAD DE ACTORES A ENTREVISTAR EN CADA NODO DE LA RED ELEGIDO PARA EFECTUAR EL RELEVAMIENTO**

Nodos	Tipo de escuela	Actor
Nodos de la red	Escuela común	Director / directora
		Maestro / maestra
		Maestro / maestra de apoyo
		Familia
		Inspector / inspectora regional común
	Escuela especial	Director / directora
		Maestro / maestra
		Maestro / maestra de apoyo itinerante
		Familia
		Inspector / inspectora regional de educación especial

## 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 Mandela:** la no existencia de registros sistemáticos y estandarizados de niños y niñas con discapacidad en los centros educativos, así como la disponibilidad y el 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 alumnos y alumnas con discapacidad que asisten a las escuelas de la red. Como estrategia de mitigación se propuso la realización de la ficha de relevamiento de niños y niñas incluidos en las escuelas del programa. A través de esta, se esperaba contar con un primer registro de alumnos y alumnas 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. Más adelante 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, directoras, maestros, maestras y familias. Dado que es voluntaria, la participación se encontraba supeditada a la buena voluntad a colaborar. Para ello, el equipo de evaluación trabajó activamente con todos los integrantes 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 consultados. De esta manera, se despejaron dudas, 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.

## DISEÑO METODOLÓGICO Y MATRIZ DE EVALUACIÓN

A continuación, se resumen los tres componentes de la evaluación de la Red 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	¿Cuál es la teoría del cambio que sostiene el programa?	¿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

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 y maestras participan del programa?	Datos secundarios	Cantidad de maestros y maestras participantes en la Red (aula, itinerantes y de apoyo) según características sociodemográficas (sexo, edad, antigüedad en la docencia y en la escuela)

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 y maestras 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 y 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

# 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 con base en la pertinencia, alineación y coherencia de componentes y actividades del programa respecto a los supuestos que definen el problema público. Al mismo tiempo, se incorpora el criterio de alineación del programa, en su diseño e implementación, con los estándares internacionales sobre educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad. También se busca establecer en qué medida 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).

## 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 modificaciones esperadas 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.

## ¿CÓMO ESTÁ DEFINIDO EL PROBLEMA PÚBLICO A ATENDER?

En esta línea, puede establecerse que el problema que la Red Mandela 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 ambiente<sup>22</sup> 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 con discapacidad estas no están siendo consideradas.

<sup>22</sup> Se entiende por ambiente al conjunto de actividades, currículos, espacios y entornos con los cuales y en los cuales las personas interactúan 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 MANDELA



Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas a implementadores y documentos de la Red Mandela.

## ¿CUÁLES SON LAS HIPÓTESIS QUE RELACIONAN EL PROBLEMA PÚBLICO CON EL PROGRAMA?

Como se observa en la figura 2, las barreras a la inclusión se traducen en los siguientes subproblemas, los cuales a su vez presentan hipótesis respecto a sus posibles causas:

1. si la carrera docente no incorpora en su currículo materias específicas que aborden el desarrollo de prácticas de educación inclusiva dentro de las aulas y la enseñanza y el aprendizaje están pensados 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 para niños y niñas con discapacidad;
2. si las escuelas especiales son las únicas en las cuales 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 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 los padres y madres de niños y niñas con discapacidad sienten miedo respecto a que sus hijos asistan a una escuela común —en comparación con una escuela especial con atención personalizada, donde estarán contenidos emocionalmente y donde no se encuentren situaciones de *bullying*— entonces las familias de niños y niñas 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 los maestros y maestras no incorpora la inclusión educativa como materia obligatoria del currículo, es muy probable que los docentes no desarrollen prácticas de inclusión educativa ni proyectos ligados a ella a partir de los cuales generar aprendizajes con los estudiantes con discapacidad;
5. si no existen espacios y tiempos para el intercambio entre escuelas comunes y especiales respecto a buenas prácticas de inclusión, será poco probable que los centros desarrollen buenas prácticas de inclusión educativa;
6. si los procesos de inclusión son recientes y las familias de alumnos y alumnas 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, justificada en que esta decisión podría generar discriminación, entonces se genera escasa información respecto a los alumnos y alumnas con discapacidad incluidos en escuelas comunes, dificultándose la toma de decisiones respecto a los recursos necesarios para su mejor atención, y
8. algunos estudios han identificado diferencias entre niños y niñas con discapacidad (iiDi y UNICEF, 2013). Sin embargo, el diseño del programa no incluye acciones con enfoque de género.

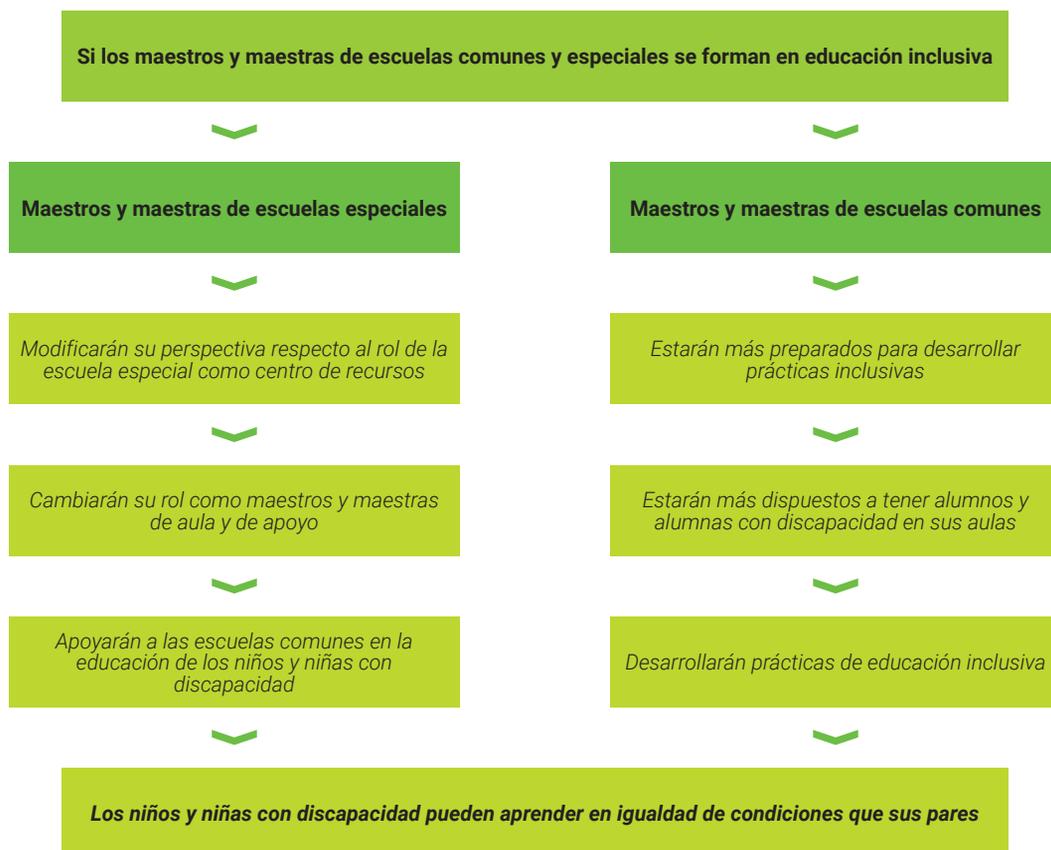
## ¿CUÁLES SON LAS HIPÓTESIS QUE SOSTIENEN QUE EL PROGRAMA LOGRARÁ SUS OBJETIVOS?

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 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 los maestros y maestras de escuelas comunes y de apoyo se forman en educación inclusiva, entonces contarán con más herramientas para desarrollar estrategias de enseñanza inclusivas;
2. si los maestros y maestras de escuelas comunes y de apoyo están preparados para desarrollar estas estrategias de educación inclusiva, entonces estarán más dispuestos a tener alumnos y alumnas con discapacidad en sus aulas;

3. si los maestros y maestras de escuelas comunes y de apoyo están formados en educación inclusiva, entonces modificarán sus prácticas de aula hacia prácticas de educación inclusiva y desarrollarán proyectos educativos inclusivos, académicos e institucionales;
4. si los maestros y maestras 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 los maestros y maestras 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 centro educativo 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 niñas con discapacidad, y
7. si los maestros y maestras de escuelas especiales y escuelas comunes se forman en educación inclusiva, ambos podrán generar 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



Con la información que se obtuvo al momento de cierre de este informe, puede señalarse que el curso parecería estar más orientado a maestros y maestras de educación común, de apoyo y de apoyo itinerante, y directores y directoras, y no tanto 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 esto, los maestros y maestras de escuelas especiales estarían interesados en participar de un curso al que no tuvieron acceso en su formación profesional. Más aún las hipótesis 5, 6 y 7 detalladas anteriormente se basan en la posibilidad de que la formación ocurra también en estos docentes.

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. los maestros y maestras 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 comunes son débiles debido a que las salas docentes solo 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 estas;
6. los maestros y maestras de educación especial ven a la educación inclusiva como un riesgo a su profesión y no como un cambio favorable hacia la inclusión, y
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 atenderlos.

Riesgos a mediano-largo plazo:

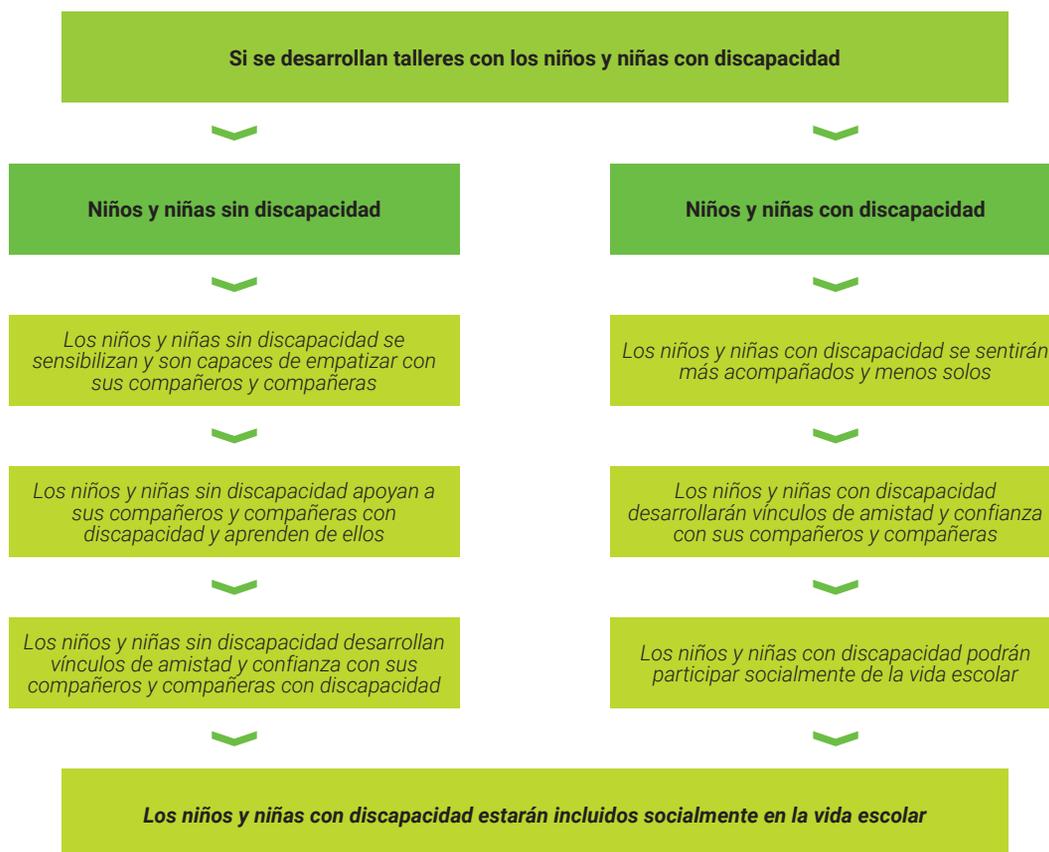
1. la política de formación de maestros y maestras en educación inclusiva es paralela a la formación de magisterio, en lugar de incorporarla como una materia más del programa (de esta forma, la inclusión dependerá siempre de la disponibilidad de los maestros y maestras ya formados), y

2. la rotación de maestros y maestras implícita en la selección de cargos docentes puede generar que un maestro o maestra formado en una escuela de la Red Mandela cambie su lugar de trabajo al año siguiente (si bien podría desarrollar prácticas de inclusión educativa en la nueva escuela, la de la red pierde a una persona 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, 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, aquellos 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 niñas, aquellos 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 compañeras y los alumnos y alumnas con discapacidad participan socialmente de la escuela, entonces estos estarán incluidos socialmente en la escuela;
4. si se desarrollan talleres con familias de niños y niñas con y sin discapacidad, las familias de aquellos sin discapacidad estarán más abiertas a que sus hijos e hijas compartan el aula con aquellos con discapacidad;
5. si se desarrollan talleres con familias de los niños y niñas con y sin discapacidad, las familias de aquellos con discapacidad tendrán más información respecto a los derechos de sus hijos e hijas y más posibilidades de exigir que se cumplan, y
6. si las familias de los alumnos y alumnas con discapacidad tienen información y conocen los derechos de sus hijos 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**



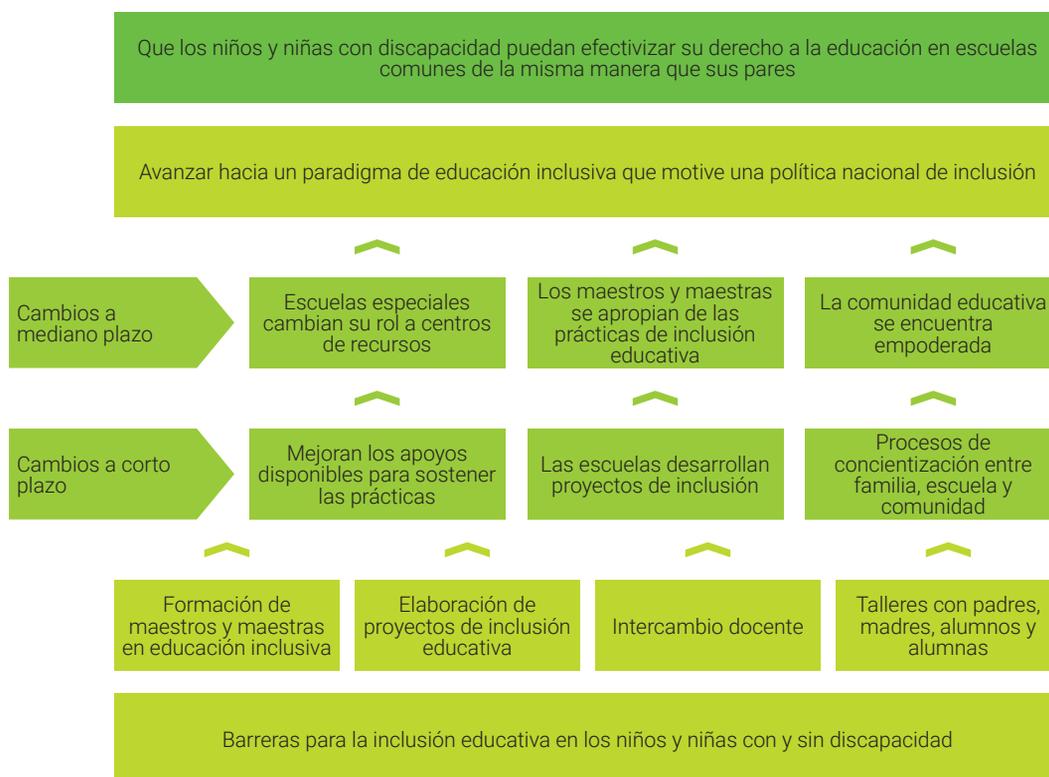
En el mismo sentido que se realizó para el componente pedagógico, a continuación, se presentan los riesgos a corto, mediano y largo plazo para el componente ambiental social:

1. todas las hipótesis de cambio de este componente están basadas en el desarrollo de talleres a cargo de técnicos y técnicas 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 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 estos no sean sistemáticos o bien que los técnicos y técnicas no sean 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 solo las familias de niños y niñas con discapacidad, y
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 Mandela ejecutaron el componente de accesibilidad mediante los proyectos PODES de escuelas aprender<sup>23</sup>, que requerían que el centro detecte la necesidad en forma autónoma y que elabore un proyecto.

La figura 5 presenta y resume un esquema de la teoría del cambio para el caso de la Red Mandela.

FIGURA 5  
**TEORÍA DEL CAMBIO DE LA RED MANDELA. PROBLEMAS, RECURSOS, ACTIVIDADES, PRODUCTOS Y RESULTADOS**



## ¿EL PROGRAMA INCORPORA EN SU DISEÑO ACCIONES O COMPONENTES QUE TRABAJEN CON ENFOQUE DE GÉNERO?

Como se puede observar en la figura 5 y del análisis que se ha venido desarrollando hasta el momento de la Red Mandela, 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 subproblemas y supuestos que están detrás, el programa no contempla ni

<sup>23</sup> Aunque las escuelas aprender toman su nombre de una sigla (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), en este informe, para facilitar la lectura, se escribe su nombre con minúscula.

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

## ¿CUÁLES FUERON LOS CRITERIOS INICIALES PARA LA SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS?

En sus inicios, la Red Mandela decidió comenzar a implementar su diseño en ocho escuelas. Los criterios tenidos en cuenta fueron los siguientes: la experiencia en educación inclusiva desarrollada en los centros; 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, y 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.

## 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, la articulación y el desarrollo teórico de la Red Mandela son homogéneos, articulados y se adaptan a la normativa internacional.

## ¿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, las políticas y las normas que fomenten y amparen la inclusión educativa. A su vez, el reporte destaca que:

Los niños con discapacidad tienen menos probabilidades que sus homólogos no discapacitados 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 con discapacidad y el porcentaje de niños 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 con discapacidad no asisten a la escuela (OMS y Banco Mundial, 2011, p. 11).

Según UNICEF (2014), la discapacidad es a menudo un factor de exclusión educativa más significativo que el género o la ubicación geográfica. Vivir en la pobreza y tener un padre o una madre con discapacidad también aumenta la probabilidad de que un niño o niña esté fuera de la escuela. El organismo 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 esta. 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 (UNICEF, 2014, p. 19).

La postura de UNICEF es a favor de la educación inclusiva en aulas regulares, ya que 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 el organismo 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 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. 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 alumnos y alumnas con discapacidad deben asistir a escuelas comunes, acompañados por la figura de un maestro o maestra 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 este, tanto como meta de integración social, cuanto como elemento que condiciona del propio desarrollo autónomo y social (Dettori, 2011, p. 72).

En ambos sistemas, la intención de la valoración del perfil funcional de los niños y niñas no solo busca identificar aquellas limitaciones que requieran ajustes para compensarlas, sino también para describir las potencialidades que existan y conocer cómo desarrollarlas.

Además de esta información específica, utilizan dos principios para tomar decisiones a partir de 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, p. 73). Según 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 (p. 74).

Uno de los avances teóricos que han impactado en las acciones concretas que ambos sistemas educativos implementan es el cambio del concepto diversidad, el cual ya no está asociado a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino a todo el grupo.

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

Siguiendo los pasos de España e Italia, Portugal cuenta con un bajo porcentaje de alumnos y alumnas en escuelas especiales: solo el 2%, siendo este uno de los objetivos del sistema educativo lusitano. Estos niños y niñas cuentan con un plan educativo individualizado a través del que se destinan los apoyos específicos (Martínez-Figueira, Páramo-Iglesias y de Matos Claudino Necho, 2015). En la Declaración de Lisboa “Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación” de 2007:

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” (Maia Ferreira, Agudo Prado y Fombona Cadavieco, 2015, p. 47).

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 (Dettori, 2011):

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, y
3. países que presentan espacios segregados de educación (aquellos que tengan necesidades educativas especiales asisten a dispositivos especiales y no comparten el currículo común).

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. De esta manera, 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 y Contreras, 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 escalonarlas, configuran los niveles de sensibilización y apropiación de una comunidad con la temática de la discapacidad. Es así que los autores identifican las siguientes: 1) inclusión física, compartir lugares y espacios; 2) inclusión funcional, además de compartir lugares y espacios se comparten actividades sociales, y 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, las barreras que se presentan en el sistema educativo son procesos burocráticos institucionales (presentación de informes técnicos), criterios de aprobación y reprobación (y la forma de implementarlos) y falta de recursos y profesionales para llevar adelante la estrategia (Schewe, 2017).

La postura de Florian (2014) refleja el proceso que diferentes 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 presenten diversas formas, pero que todas ellas tengan en común la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad del alumnado de manera positiva, y 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 Sobre los Derechos del Niño establece los derechos sociales, políticos, económicos, culturales, civiles y de protección de los niños y niñas. Esta convención enfatiza el derecho a la educación con igualdad de oportunidades. Más aún, el

artículo 2 obliga a los gobiernos a asegurar su cumplimiento 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 (UNICEF, 2006).

En 1994, con la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales, se avanza en este sentido, estableciendo que cada niño o niña tienen características, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propias. Ante esto, 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 (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, 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 (ONU, 2006, pp. 18-19).

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 el Anexo).

Para finalizar este apartado, se considera importante resaltar que, así como Uruguay ha ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 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 y OPS, 2001, p. 17).

## **Marco normativo: panorama nacional**

Uruguay no se mantuvo ajeno a este proceso de reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad 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 n.º 18.437), el Estado uruguayo reconoce a la enseñanza como derecho de todas las personas que habiten en el territorio nacional, asegurando su cumplimiento 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, se 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 (artículo 8 de la Ley n.º 18.437).

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 (Ley n.º 18.651), la que incorpora los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que entró en vigor en 2008. 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 (artículo 30 de la Ley n.º 18.437).

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 de la Ley n.º 18.651).

Cabe destacar la distinción entre los términos integración e inclusión empleados 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 a 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, Angulo, Sánchez y Álvarez, 2016).

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

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 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, la tabla 9 resume los estándares internacionales relevados y la distinción respecto a la incorporación de estos por parte del programa evaluado.

TABLA 9

**INCORPORACIÓN DE ESTÁNDARES INTERNACIONALES A LA RED MANDELA**

Estándares internacionales	¿La Red Mandela los incorpora?
Enfatizar los apoyos y soluciones que debe brindar el centro educativo	Sí
Identificar que las barreras a la discapacidad están en el entorno y no en el sujeto	Sí
Flexibilizar los aspectos formales e incorporar una diversidad de recursos didácticos en el currículo	Parcialmente
Desarrollar la accesibilidad edilicia de los centros educativos	Incipientemente
Escolarizar a niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes	Sí
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	Sí
Formar educadores en educación inclusiva	Sí
Monitorear y relevar datos sobre discapacidad	No
Incorporar equipos interdisciplinarios que acompañen los procesos de inclusión y las trayectorias de los alumnos y alumnas	Parcialmente
Transformar las escuelas especiales en centros de recursos	Sí

## ¿CUÁL ES EL PARADIGMA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA QUE PERSIGUE LA RED MANDELA? ¿CÓMO SE DEFINEN LAS 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; **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 cultural en el que vive. En consecuencia, el último 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 en 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 Mandela, puede decirse que 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 Nacional 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, en lo que refiere al 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 Mandela muestran gran predisposición y compromiso para sumarse a la iniciativa, 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 una multiplicación de funciones que no es acompañada por un fortalecimiento de los recursos en la misma magnitud.

## EFFECTIVIDAD

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 sus componentes han ido incorporando actividades, como son las salas docentes, los congresos y el curso de formación que inició en el año 2016, a medida que este se ha ido implementando. 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, inspectoras, directores y directoras de educación especial, juegan un papel fundamental. Asimismo, los talleres con alumnos, alumnas 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 Mandela utiliza la estructura institucional existente para su implementación, lo que puede obstaculizar el logro de los objetivos perseguidos.

## ¿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 su origen, para luego dar cuenta de cómo se ha llevado adelante la implementación en función de dichos objetivos iniciales. Particularmente, se enfoca 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 Uruguay, Instituto de Formación en Servicio e iiDi), así como al trabajo acumulado por agrupaciones de familiares de niños y niñas con discapacidad. Esta articulación interinstitucional tiene su impulso en un concurso desarrollado 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, en los últimos 30 años se generaron nuevos cargos docentes, en particular los de maestro de apoyo y de apoyo itinerante acompañados por nuevos paradigmas de educación, hechos todos que propician un ámbito proclive para la creación de la Red Mandela en 2014.

En el CEIP 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 Nelson Mandela, por su postura con 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, y las de UNESCO del 2006 también, que son buenas prácticas, el informe, el documento de educación inclusiva dice que la mayoría de los apoyos que se necesitan ya están en las escuelas, son maestros que apoyan a otras maestras, niños que apoyan a otros niños y familias que 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 la formación docente en manos de ANEP y el componente social en manos de iiDi, lo más posible en relación con organizaciones no gubernamentales de discapacidad del territorio” (técnico del iiDi).

En este relato de conformación de la Red Mandela se destacan 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 el programa. La conformación de la Red Mandela 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 lo primero, se señala la creación de nuevos roles: el maestro de apoyo y el 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 implicaban 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 en 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” (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 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 especiales comenzaron a tener un mayor intercambio entre ellas, así como con instituciones, asociaciones civiles y policlínicas. Estos intercambios entre escuelas comunes y especiales y la comunidad tienen como objetivo mejorar el desempeño de los 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, la falta de materiales educativos y 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 Mandela fue visibilizar las prácticas inclusivas que se encontraban diseminadas en algunos centros 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. Esa es la gran tensión que yo visualizo, porque si no visualizamos las tensiones, no vamos a poder avanzar” (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 a la salida la dictadura, que tuvo como eje el tema de sustituir aquella escuela especial que había logrado segregar casi 10.000 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 presidia 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, lo que 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, 2015 llevábamos 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” (actor central de primaria).

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 decide trabajar con las familias en torno al tema de la sensibilización sobre la discapacidad.

“Para mí, después de esto armamos y escribimos el diseño. El diseño era que hubiera tres componentes. Un componente pedagógico, que era reconocerle a ANEP, pero sobre todo a educación especial, 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 [si] 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 hacían, que era no cerrarle las puertas a los gurises con discapacidad, no fueran hechos aislados, sino que se fueran enredando, que se fueran comunicando, que se fueran con tres componentes, ese era el diseño” (técnico del 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 el CEIP convocaron a una organización de la sociedad civil (iiDi), que contaba en sus equipos con técnicos y técnicas especializados en discapacidad e inclusión social. A partir de su mirada técnica, y en conjunto con los maestros y maestras, podían contribuir a identificar recursos humanos y materiales en la comunidad, para luego hallar la manera de establecer un puente entre ellos y la escuela para mejorar, a su vez, este vínculo entre familia y escuela. Asimismo, 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 y técnicas que conformaron la Red Mandela 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” (técnico del 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 propuesta 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 Mandela. En otros aspectos, 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 los programas Aprender y Escuelas Disfrutables.

A nivel general, se conformó una mesa de coordinación integrada por el CEIP, UNICEF y el iiDi, 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 el 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 al 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**

Mesa de coordinación	Tareas/actividades	Integrantes
	- Diseño del programa	- CEIP
	- Desarrollo de estrategias de implementación	- UNICEF
	- Coordinación y articulación con los distintos actores que integran la red	- iiDi
	- Seguimiento	

La Inspección Nacional 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 Mandela. 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 y entrevistadas consideran que en muchos casos el liderazgo que poseen en los distintos territorios hace al éxito de la 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” (técnico del iiDi).

“Los inspectores y los directores son las figuras claves en los procesos” (técnico del iiDi).

Pese a que por su experiencia parecieran ser quienes poseen el liderazgo natural en la temática, algunos entrevistados consideran que no es suficiente el compromiso y el trabajo de los inspectores e inspectoras 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 entretrejo 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 si no lo hace el resto” (Inspección Nacional de Educación Especial).

Por esta razón, desde la coordinación se ha buscado articular el trabajo con todas las inspecciones, de manera que la Red Mandela se transforme en un programa 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” (Inspección Nacional de Educación Especial).

TABLA 11

**ACTIVIDADES E INTEGRANTES DE LAS INSPECCIONES**

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

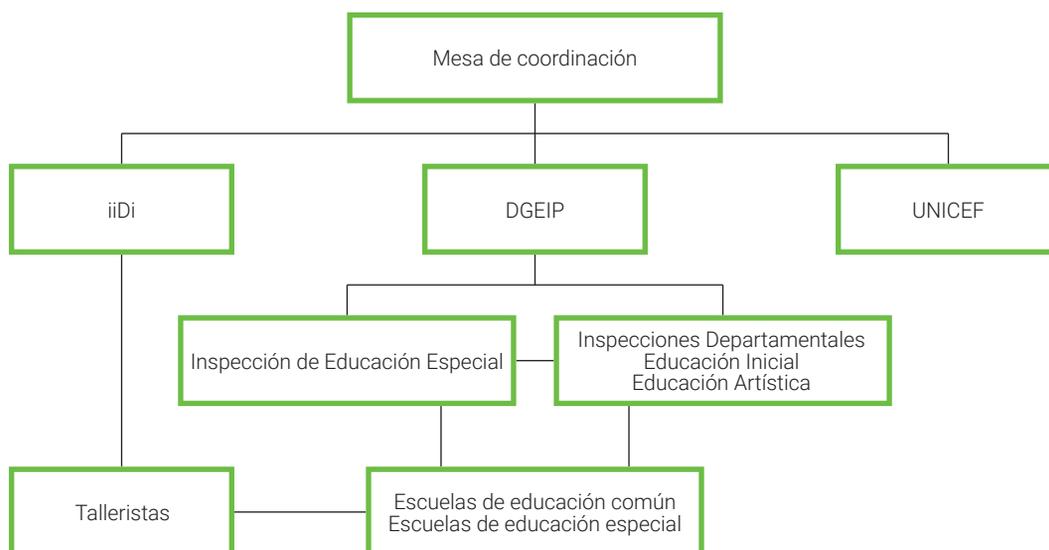
Por otra parte, los centros educativos son los encargados de implementar las distintas estrategias de educación inclusiva que impulsa la Red Mandela, específicamente en lo que refiere al componente pedagógico y al ambiental-social. En este sentido, los equipos de dirección, así como los maestros y maestras, son claves en la sensibilización y el acompañamiento, tanto a otros docentes como 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 especial.

TABLA 12

**ACTIVIDADES E INTEGRANTES DE LOS EQUIPOS DOCENTES**

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

FIGURA 6  
**ORGANIZACIÓN PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LA RED MANDELA**



## Las actividades desarrolladas en el marco de la Red Mandela

La participación de alumnos y alumnas y de las familias es uno de los mecanismos que desde las instituciones que desarrollan la Red Mandela 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 propuesta, tanto en el trabajo de docentes como con las familias y los 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. Como hacemos accesible la currícula para cada estudiante, utilizamos los recursos necesarios digitales o materiales [...] para poder generar comunidades inclusivas, prácticas inclusivas dentro de las instituciones y, sobre todo, 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” (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” (maestra de aula de escuela común).

Ser parte de la Red Mandela ha implicado el desarrollo de un conjunto de actividades de diversa índole: videoconferencias; mesas de coordinación; salas docentes; asambleas de niños, niñas y familias; talleres dictados por el 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 discapacidad, 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 iniciativa. 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” (Inspección Nacional de Educación Especial).

En este punto es relevante destacar que quienes participan son en su mayoría mujeres. Si se observa, tanto en las escuelas como en los adultos referentes, se encuentran maestras de aula, de apoyo y de apoyo itinerante; directoras; inspectoras; madres; tías, y abuelas. La mayoría de las personas entrevistadas son mujeres y esto tiene relación con el rol que juegan en el vínculo entre escuela-familia-comunidad. Este rol se basa fundamentalmente en los cuidados de los niños y niñas con discapacidad, y es un papel 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 sus hijos e hijas o bien presentan miedos respecto a las posibilidades de aprendizajes de ellos en escuelas comunes. Sin embargo, la perspectiva de género no parece estar incorporada en las actividades de participación.

## **Videoconferencias**

De las videoconferencias, que se desarrollan con una frecuencia mensual, participan los maestros y maestras integrantes de la Red Mandela. 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 la DGEIP, UNICEF y el 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” (directora de escuela común).

Si bien están orientadas principalmente al intercambio con los equipos docentes, en algunas instancias participan niños, niñas y 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” (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 maestros y 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” (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 cómo resolviste tú tal cosa, qué herramienta me puede servir a mí, se planifican lo que son los congresos Mandela” (maestra de apoyo itinerante de escuela común).

## Talleres iiDi

Se trata de talleres de sensibilización con los alumnos, alumnas y familias. Son desarrollados por jóvenes del Grupo META. Estas instancias tienen como objetivo sensibilizar en la temática de la inclusión, generando empatía entre las familias y los alumnos y alumnas hacia las personas con discapacidad.

“Interactuar desde un lugar de igualdad solo lo lograrás si hay un trabajo de empoderamiento previo, porque si no a la persona con discapacidad le cuesta mucho salir del lugar del que voy a ser ayudado, digamos, en el mejor de los casos” (técnico del 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 promover también que la integración fuera más allá de la escuela, o sea, es 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 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” (técnico del iiDi).

Los encuentros con alumnos y alumnas son llevados a cabo por talleristas en diferentes áreas a partir de las cuales se realizan propuestas de trabajo. Algunos de los planteos se enumeran en la tabla 13.

**TABLA 13**  
**EJEMPLOS 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 autorreconocimiento: reconocer al otro, reconocerse a mí mismo y comunicarme con todos. El autorretrato y retrato son herramientas muy poderosas, ya que permiten extraer información de cómo se sienten los niños y niñas a nivel personal y dentro del grupo
Comunicación	La clase comienza 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 y niñas reflexionan y opinan 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 y 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? y
- ¿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 [...] 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 (UNICEF et al., 2017, pp. 21 y 22).

Los maestros y maestras valoran positivamente los talleres con los alumnos, alumnas y 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, los maestros y maestras entrevistados plantearon la necesidad de contar con la planificación de estas instancias 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 que no tienen esa condición. 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 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, citado en iiDi y UNICEF, 2013, p. 21) muestran que en niños de hasta 10 años se encuentran más varones que niñas con discapacidad. En Uruguay, los 47.799 niños, niñas y adolescentes con discapacidad representan un 9,2% del total de la población con esa condición (iiDi y UNICEF, 2013) 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, un informe de UNICEF y el iiDi destaca que:

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 (iiDi y UNICEF, 2013, p. 27).

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

### Curso de FLACSO Uruguay

En 2019 el curso ya contaba con tres cohortes, formando en cada una a 250 maestros y maestras. La selección de quienes van a tomar el curso la realiza el CEIP, otorgando cupos

por escuela de la Red Mandela, por lo que no todos docentes de estos centros han podido acceder a la propuesta. En la primera cohorte fueron maestros y maestras de apoyo y, a partir de la segunda, se sumaron docentes de escuelas comunes, directores y directoras de las escuelas y docentes de educación media, tanto del Consejo de Educación Secundaria (CES) como del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)<sup>24</sup>.

Los participantes evalúan muy positivamente la oportunidad que ofrece la Red Mandela 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 los maestros y maestras, lo que implica que muchos docentes no hayan tenido la oportunidad de formarse.

“Entonces, a mí, ese curso me sirvió para darme cuenta de 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” (maestra de apoyo itinerante de 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” (maestra de apoyo itinerante de 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, etarias, de género y sexualidad y corporales que interactúan en las lógicas y los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva interseccional”<sup>25</sup>. 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 los maestros y maestras participantes en el curso no hay evidencia de la incorporación de la perspectiva de género.

### **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.

<sup>24</sup> Actuales Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

<sup>25</sup> Tomado del programa de 2019 del Curso Educación Inclusiva, un Camino a Recorrer, dictado por FLACSO.

Por otra parte, se desarrollan espacios de participación de niños y niñas, cuyos objetivos son “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 mayormente mujeres: madres, abuelas y 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, oficián 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” (directora de 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 les cuenten a los más chicos lo que es Mandela. A veces se hacen tareas con ellos o cuentos y van y trabajan con los niños de las otras clases sobre algún cuento” (directora de escuela común).

“Las asambleas con los niños como una oportunidad de reconocimiento del otro. Esa red ha sido una red que ha movilizó y que ha servido para que en la comunidad se pueda hablar 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” (Inspección Nacional de Educación Especial).

## Congreso de niños y niñas

Las actividades desarrolladas en pos de la realización de los congresos (asambleas de niños y niñas, comisiones de familiares y videoconferencias con maestros y maestras) y los congresos en sí son descriptos como las acciones más importantes de la Red Mandela en lo que refiere a la participación. Es una instancia donde los distintos actores, especialmente los niños y niñas, tienen la oportunidad de contar sus experiencias e intercambiar con sus pares 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” (maestra de aula de escuela común).

El congreso se realizó anualmente desde octubre de 2017. Participan niños y niñas de todo el país, familias, maestros, maestras, directores, directoras, inspectores, inspectoras

y representantes del 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” (técnico del iiDi).

La cita anterior refleja el tema en común que tienen 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 Mandela incorpore esta perspectiva en sus actividades, más aún si se desarrollan 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, los centros 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” (maestra de apoyo itinerante de escuela común).

“A eso le llamamos PODES Mandela, donde recibimos dinero. La escuela nuestra recibió 60.000 pesos, podemos usar 30.000 pesos en charlas con técnicos que nosotros decidimos cuáles y los otros 30.000 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 trabajamos mucho con la radio y parte de ese dinero lo vamos a implementar

justamente en que el sonido sea mejor, en comprar otro micrófono” (director de escuela común).

“En 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” (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. La DGEIP cuenta con maestros y maestras de aula de educación común, de aula de educación especial, de apoyo y de apoyo itinerantes. Entre las preguntas relevantes para la evaluación, interesaba contestar las siguientes: ¿cuál es la diferencia entre un maestro o maestra de apoyo y un maestro o maestra de apoyo itinerante?, ¿trabajan de forma diferente?, ¿trabajan de la misma forma?, ¿cómo es el trabajo de los maestros y maestras de aula con los maestros y maestras de apoyo? y ¿ha habido un cambio en el rol de los maestros y maestras desde que comenzó el programa?

### Rol de los maestros y maestras de aula de educación especial y común

Los maestros y maestras de aula de educación común y de educación especial son quienes comparten una mayor cantidad de horas con los alumnos y alumnas y 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 seis 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” (maestra de aula de escuela especial).

La cita anterior da cuenta de las diferencias entre educación común y especial. Mientras en la primera se imparten clases de cuatro horas diarias con grupos de 25 alumnos y alumnas en los diferentes niveles, en la segunda las clases son de seis horas con grupos de 10 a 15 alumnos y alumnas, 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 y alumnas, entender sus situaciones y tener herramientas que permitan no solo la contención, sino el desarrollo de habilidades.

En este sentido, el discurso de los maestros y maestras da cuenta de que la atención a la diversidad y la inclusión en escuelas comunes se vuelven desafíos complejos. Implican 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 del maestro y la maestra de apoyo y de apoyo itinerante

Las figuras de maestro y maestra de apoyo y de apoyo itinerante son previas al programa, por lo que las escuelas que no pertenecen a la Red Mandela 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 los maestros y maestras enseñan, así como en la manera en que los alumnos y alumnas aprenden.

El discurso de los entrevistados y entrevistadas permite observar que, si bien el maestro de apoyo y el 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 primero 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 segundo es un cargo radicado en una escuela especial y que recorre dos 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 y alumnas con discapacidad. En este sentido, las funciones de estas figuras fueron diferentes en su origen, pero actualmente desarrollan actividades, tareas y funciones bastante similares (tabla 14).

TABLA 14

#### ACTORES CON LOS QUE TRABAJAN Y ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE APOYO Y APOYO ITINERANTE

Actores con los que trabajan los maestros y maestras de apoyo y apoyo itinerante	Actividades y tareas que desarrollan
Maestro o maestra de aula	Orientar al docente en el trabajo con la familia, en el proyecto de trabajo personal del niño o niña 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	Apoyar en la especificidad de las áreas de discapacidad  Trabajar con los alumnos y alumnas

Familias	<p>Guiar en la búsqueda de apoyos externos</p> <p>Generar redes con otras instituciones: Banco de Previsión Social, MIDES, organizaciones que trabajan con salud mental, organizaciones de la sociedad civil</p> <p>Orientar a las familias en la realización de trámites</p> <p>Trabajar en las trayectorias de los alumnos y alumnas, seguimiento de trayectorias</p> <p>Entrevistar para realizar derivaciones</p>
----------	---

Si se analiza la tabla 14, se puede observar que los maestros y maestras de apoyo y apoyo itinerantes trabajan no solo con el maestro o la maestra de aula, sino también con los niños, niñas y familias. Además de asistir a los niños y niñas en su aprendizaje, tienen un rol relevante en el trabajo con las familias, en la generación y búsqueda de redes de apoyo, los intercambios con otras instituciones externas al ámbito educativo, trabajando en el seguimiento de trayectorias educativas, entrevistando a las familias para realizar derivaciones u orientándolas en trámites. En este sentido, estos docentes 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, el cuidado y la educación, mientras el estereotipo masculino se caracteriza por roles asociados a la vida pública y la producción económica.

En relación con la labor con los docentes de aula y con los alumnos y las alumnas, tanto el maestro y la maestra de apoyo como los de apoyo itinerante tienen dos modalidades:

- trabajo dentro del aula con el maestro o la maestra y todo el grupo y
- 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 de no generar diferencias entre los alumnos y alumnas 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 los maestros y maestras de apoyo y apoyo itinerantes que trabajen en grupos pequeños y fuera del aula para atender dificultades específicas.

“Bueno, nosotros 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 incluya 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” (maestra de apoyo itinerante de escuela común).

La orientación de política de inclusión educativa es que estas figuras apoyen a los maestros y maestras de aula en la planificación de la clase, en brindar estrategias de enseñanza que contemplen las diferentes formas en que los alumnos y alumnas 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 solo 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 trabajé con niños en forma independiente, este, en ningún lado, sacados de su aula” (maestra de apoyo itinerante de 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 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” (maestra de apoyo de escuela común).

Esta tensión está 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 los maestros y maestras de apoyo y 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 y trastornos del desarrollo y de la conducta. En segundo lugar, por su conocimiento respecto a las formas en las cuáles los maestros y maestras enseñan y los alumnos y alumnas aprenden.

## **¿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 Mandela. Ya sea en las actividades llevadas a cabo a través de los talleres o en los contenidos impartidos en estos; los congresos de niños y niñas; los proyectos de inclusión educativa, o en los roles a desempeñar por los maestros y maestras de aula, itinerantes 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 Uruguay trabaja e incorpora la temática. De todas maneras, en los discursos de los maestros y maestras participantes en el curso esta variable no aparece como relevante. Parecería que en el discurso sobre la práctica educativa la perspectiva de género no estuviera incorporada. De esta manera, se entiende que su incorporación en las actividades efectuadas por la red es un aspecto sustantivo que debiera llevarse adelante. Sobre todo, para poder contribuir a generar la igualdad de oportunidades y el empoderamiento de todos los actores participantes del programa (maestros, maestras, directores, directoras y familiares), de modo de contribuir a establecer mejores condiciones educativas y de aprendizaje en los niños y niñas con discapacidad con los que trabaja la propuesta.

## **¿LA INTERVENCIÓN ES HOMOGÉNEA SEGÚN EL TIPO DE ESCUELA Y TERRITORIO?**

La intervención ha sido heterogénea en términos generales y esto se 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 y 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 ostentan los centros en materia de inclusión parece ser central a la hora de recibir la

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 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” (técnico del 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 [de] 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 [la Red] Mandela” (maestra de aula de escuela común).

La información llega principalmente a través de los inspectores e inspectoras 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 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 propone, se autoconvoca para formar parte de la red” (Inspección Técnica).

“Una directora que ya tenía una larga historia de inclusión en su escuela, pero con [la 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” (técnico del iiDi).

Con relación a lo anterior, los liderazgos de los inspectores e inspectoras de educación especial, así como de los directores y directoras 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 [la Red] Mandela” (técnico del iiDi).

“Los directores siempre, como que sí, los inspectores y los directores son las figuras claves en que los procesos” (técnico del 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’” (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 (basada 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 Mandela 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?” (técnico del iiDi).

Es decir, bajo esta situación, puede ocurrir que la responsabilidad de la inclusión termine 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 ellas, 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 los centros 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” (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” (Inspección Nacional de Educación Especial).

Por todo lo anteriormente señalado, la implementación es heterogénea según la escuela, el territorio, la cercanía territorial entre la escuela y el centro de recursos, y por los

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 realizaron en seis ocasiones durante el año lectivo, mientras que, en otros, dicen que fueron 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” (maestra de aula de escuela especial).

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

“Nosotros tenemos seis salas al año” (directora de escuela común).

Por otra parte, se identifican problemas para la participación de los docentes en las salas, ya sea por el desfase de horarios o las dificultades para asistir debido a que son a contraturno. Asimismo, una de las carencias identificadas es que 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 tres y ellas terminan a las cinco. Tenemos que esperar dos horas para poder empezar la sala. Hay un desfase de horario bastante complicado que a nosotros se nos complica bastante” (maestra de apoyo itinerante de escuela común).

“No, no estamos haciendo. Por temas de la institución, el tema es que nunca pagaron” (maestra de apoyo de 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” (maestra de apoyo itinerante de 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” (directora de escuela común).

## Talleres iiDi

Los talleres empezaron a desarrollarse en 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 encuentros, 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 [2018], 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 dos 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” (Inspección Nacional de 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 absorbidos 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” (técnico del 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” (técnico del iiDi).

La idea de no generar un programa paralelo a la estructura, sino que sus actividades y componentes fueran absorbidos por la estructura, tiene su lógica y es que de esta forma se sostendrían las acciones de la iniciativa más allá de las definiciones políticas, siempre y cuando la estructura las absorbiera. El problema se genera cuando los recursos humanos

y materiales de la estructura no son suficientes para poder absorber más acciones o no les llega a los actores la información respecto a la necesidad de priorizar unas actividades sobre otras.

Los talleres con las familias se desarrollaban con uno o dos talleristas para todas las escuelas. Al comienzo de la red fueron 16 escuelas, pero a medida que el programa avanzó y los centros se fueron sumando, la estrategia fue tener un referente de las familias en cada uno de ellos que realizara las convocatorias e incorporar a los equipos de escuelas disfrutables para que tomaran los talleres cuando los talleristas encargados 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 las regiones según la posibilidad de crear 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 Mandela lleva más tiempo de trabajo (Rivera, Mercedes y 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 aquellos centros 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 propiciando un efecto no deseado: 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 tal vez quiera llegar podrían ser las que más dificultades tengan en términos de sensibilización a la inclusión o 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 que los vínculos entre 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 de 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 depende de la realidad local; de los liderazgos de inspectores, inspectoras, directores, directoras, maestros y maestras, y de los recursos específicos con los que cuentan los centros.

A su vez, debe señalarse que la participación de las escuelas en la red es vista como una posibilidad que brinda una dotación de recursos económicos y humanos (ya sea de

materiales o contratación de profesionales como psicólogos, psicólogas, psicomotricistas, etc.) y, por ende, es entendida como algo sumamente positivo para las escuelas comunes que participan de la iniciativa. Asimismo, se destaca que los recursos humanos y las actividades a disposición son insuficientes (los talleres, el congreso anual, las videoconferencias, los cursos y los maestros y maestras itinerantes y de apoyo).

## **¿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 Mandela. Si bien pueden existir escuelas que detallen esta información a través de la plataforma GURI o a partir de 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 Mandela que se envió a los centros. 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 el programa desde sus inicios tenía previsto.

La ausencia de registro sistemático de la información se convierte en uno de los aspectos más débiles de la Red Mandela. Por ende, se entiende relevante y necesario que deba ser mejorado a través de capacitaciones, formaciones y difusión acerca de su importancia y el beneficio que aportaría para todos si se realizara 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 o en la elaboración de un registro estandarizado que sea de utilidad para todos los actores de la red, que brinde respuestas prácticas a sus necesidades y que, a la vez, facilite la gestión cotidiana de los centros.

## **¿CUÁNTOS MAESTROS Y MAESTRAS 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.

## EFICACIA

Resumen: en términos generales, se percibe satisfacción por parte de las familias con su experiencia en las escuelas de la Red Mandela. En función de que no se cuenta con 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, directoras, alumnos, alumnas y familias en torno a la inclusión. Desde lo discursivo se registra la incorporación por parte de los maestros y maestras 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, técnicas y orientaciones para el cumplimiento de los objetivos.

### **¿EN QUÉ MEDIDA EL PROGRAMA HA LOGRADO DESARROLLAR PRÁCTICAS ACORDES A LAS NECESIDADES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD? ¿LOS MAESTROS Y MAESTRAS 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 Uruguay implementaron el curso Educación Inclusiva, un Camino a Recorrer. Uno de sus módulos proponía la introducción de metodologías de enseñanza y aprendizaje que consideraran la diversidad del alumnado, más específicamente el Diseño Universal de Aprendizaje. Este enfoque trata de explicar por qué muchos alumnos y alumnas no llegan a los desempeños esperados poniendo el foco en los currículos, los cuales están diseñados para atender al promedio de los alumnos y alumnas bajo la hipótesis de que todos aprenden todo 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 y Meyer, 2007, p. 6). De esta manera, el Diseño Universal de Aprendizaje se apoya en el paradigma de la inclusión según el cual es el sistema el que genera barreras al aprendizaje, las cuales hay que derribar para que todos 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 Diseño Universal de Aprendizaje critica los formatos escolares en los cuales se espera que todos los alumnos y alumnas desarrollen ciertas habilidades al mismo tiempo, de la misma forma y bajo una misma propuesta. Según este enfoque, tienen formas diversas de conocer y reconocer, tienen habilidades y estrategias diversas de aprendizaje e intereses y prioridades diferentes.

A partir del análisis de las redes neuronales, el Diseño Universal de Aprendizaje 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 a él);
- proveer múltiples formas de actuar y expresar (ya que los estudiantes tienen estrategias y habilidades diversas para interactuar con el conocimiento), y
- 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 atiendan a la diversidad de los alumnos y alumnas. En función de una de las líneas estratégicas de las Orientaciones de Políticas Educativas del 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)*. 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 y alumnas que lo requieren por tratarse de una promoción extraordinaria, del recuse del grado o por otros motivos (CEIP, 2018).

Como se mencionó anteriormente, el componente pedagógico del programa implica la formación de docentes en educación inclusiva, la cual incluye formación en la elaboración de propuestas educativas a través del Diseño Universal de Aprendizaje, considerando el proyecto de trabajo personal de los alumnos y alumnas. 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 las no inclusivas. Con base en el análisis de los discursos de los maestros y maestras, se elaboró la tabla 15, la cual muestra las diferencias entre las prácticas de inclusión educativas y las de no inclusión en términos de propuestas, planificación, alumnos y alumnas, materiales y abordajes.

Como se puede observar en la tabla 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 los alumnos y alumnas. 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 para que puedan avanzar en sus aprendizajes. A diferencia de las prácticas tradicionales en las que se espera una respuesta única y un único recorrido y resultado al que todos deben llegar, en las prácticas inclusivas hay una variedad de respuestas posibles, todos 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. 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.

TABLA 15  
**DIFERENCIAS ENTRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y NO INCLUSIVAS**

Dimensiones	Prácticas inclusivas	Prácticas no inclusivas
Estar versus participar	Participar: tener propuestas específicas para los niños y niñas o a las que puedan acceder	Estar: compartir tiempo con los niños y niñas, estar contenidos
Propuestas	Propuestas diversas en función de un contenido	Una única propuesta
	No exigirles a todos lo mismo	Se exige lo mismo a todos los alumnos y alumnas
	Evaluar de diferentes formas	Una única forma de evaluar
	Adaptar la propuesta a lo que el alumno o alumna 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	Enfocadas 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 y alumnas	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 pueden lograr: escribir, dibujar, etc.	Apuntan al desarrollo de una capacidad específica
	Atender a las diferentes situaciones	No considera situaciones diferentes
	Realizar diferentes recorridos	Se espera un recorrido único
	Respuestas diferentes	Se espera una única respuesta
Abordajes	Oralidad	Un solo abordaje por propuesta
	Escritura	
	Expresión artística	

Si bien los discursos de los maestros y maestras permiten diferenciar entre una práctica inclusiva y una 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 su aplicación en el ejercicio docente. 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 con relación a estas prácticas. Además, el curso en su primera cohorte estuvo orientado a maestros y maestras itinerantes y de apoyo, por lo que el acceso por parte de maestros y maestras 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.

## ¿EN QUÉ MEDIDA EL PROGRAMA 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 uno de los centros dejó de participar, 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 2019 (Florida no tiene escuelas participantes) y a 80 centros. Asimismo, resulta importante destacar que solo 6 escuelas se retiraron entre 2015 y 2019.

TABLA 16  
**ESCUELAS PARTICIPANTES DE LA RED MANDELA**

Participantes	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Escuelas comunes	10	9	23	25	38	43
Escuelas 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 a partir de datos de la Red Mandela.

## ¿QUÉ CANTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS INCLUIDOS SE ENCUENTRAN EN LAS ESCUELAS COMUNES PARTICIPANTES DE LA RED MANDELA? ¿SE ENCUENTRAN DIFERENCIAS SEGÚN SEXO?

Como se detalló, no existen registros de información sistemáticos y estandarizados de niños y niñas con discapacidad en los centros educativos de la Red Mandela. Para ello, a modo de poder dar cuenta de su número, 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, directoras, maestros y maestras, poseen los niños y niñas incluidos en las escuelas comunes de la red.

Concretamente, la planilla pretendió identificar el género, la edad y el año desde el cual asisten a la escuela aquellos niños y niñas que presentan indicios de encontrarse con discapacidad sensorial, física, intelectual o algún tipo de dificultades en la comunicación/comprensión, 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 con sus compañeros y compañeras.

Solo 21 de las 42 escuelas comunes completaron la ficha de relevamiento. Pese a contar con información solo para la mitad de los centros, 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 Mandela.

### Características de las escuelas comunes que participaron del relevamiento

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

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

TABLA 17  
**CANTIDAD DE ESCUELAS COMUNES SEGÚN AÑO DE INGRESO A LA RED MANDELA Y RESPUESTA AL RELEVAMIENTO**

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

TABLA 18  
**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

Más allá de estas diferencias, ambos grupos de escuelas presentan características similares con relación a la cantidad de alumnos y alumnas matriculados, así como también con respecto al promedio de niños por escuela.

TABLA 19  
**MATRÍCULA DE ESCUELAS COMUNES SEGÚN RESPUESTA AL RELEVAMIENTO**

	Participa	No participa
Matrícula total de 2019	6.852	6.758
Promedio de alumnos y alumnas por escuela	326	322
Cantidad de escuelas	21	22

TABLA 20  
**ESCUELAS DE LA RED MANDELA QUE RESPONDIERON EL RELEVAMIENTO**

Departamento	Número de escuela	Niños y niñas con discapacidad en 2019	Matrícula en 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	6.852	5,5

La tabla 20 contiene el listado de escuelas que respondieron al relevamiento, la cantidad de niños y niñas con discapacidad que asisten y la matrícula total para 2019. En ese año había 378 alumnos y alumnas con discapacidad distribuidos en 21 escuelas comunes, lo que representa un promedio de 18 niños y niñas con esa condición por centro, con un mínimo de 2 y un máximo de 44. En este grupo de escuelas los niños y niñas con discapacidad representaban el 5,5% de la matrícula.

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

En este apartado se presenta la información relevada entre aquellas escuelas comunes integrantes de la Red Mandela que respondieron al relevamiento (21 centros). 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 la discapacidad que presentan.

TABLA 21

### CANTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN LAS ESCUELAS QUE RESPONDIERON AL RELEVAMIENTO SEGÚN REGIÓN

Región	Alumnos y alumnas	%	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

El 43,7% de los alumnos y alumnas 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) (tabla 22). En el 64,3% de los casos se trataba de varones (tabla 23). Cabe notar que en ambas variables hay un porcentaje superior al 10% para el cual no se cuenta con información.

TABLA 22

### CANTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN LAS ESCUELAS COMUNES QUE RESPONDIERON DEL RELEVAMIENTO SEGÚN TRAMOS DE EDAD

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

TABLA 23

### CANTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN LAS ESCUELAS COMUNES QUE RESPONDIERON AL RELEVAMIENTO SEGÚN SEXO

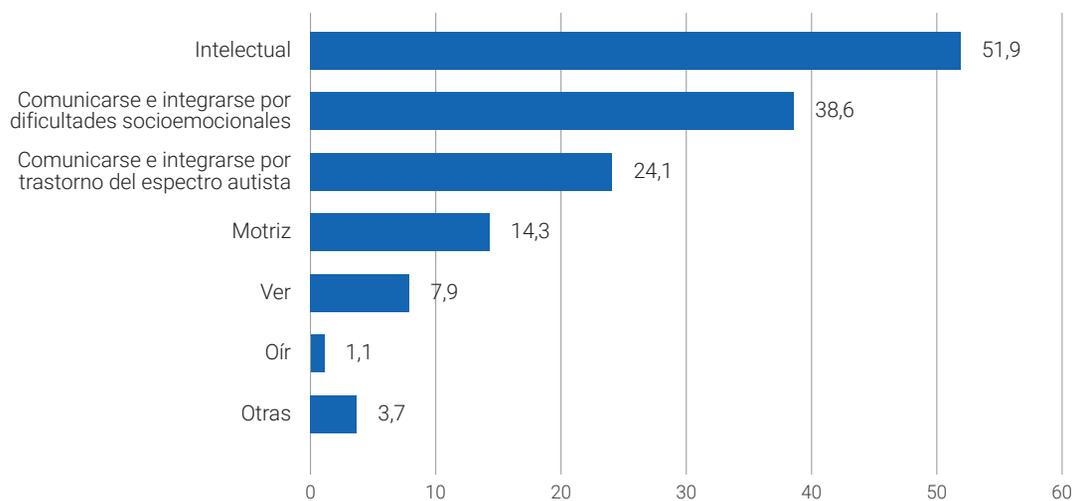
Sexo	Alumnos y alumnas	%
Niñas	91	24,1
Niños	243	64,3
Sin información	44	11,6
Total	378	100

Dentro de las discapacidades identificadas por los maestros, maestras, directores y directoras puede verse en el gráfico 3 que las más frecuentes en este grupo de niños y niñas son la intelectual (51,9%) y las dificultades para comunicarse o integrarse, ya sea

por cuestiones socioemocionales (38,6%) o por trastorno del espectro autista (24,1%). Asimismo, un 14,3% presenta dificultades motrices, un 7,9% dificultades para ver y un 1,1% dificultades 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 dos al mismo tiempo.

GRÁFICO 3

**DECLARACIÓN DE MAESTROS, MAESTRAS, DIRECTORES Y DIRECTORAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE ASISTEN A LAS ESCUELAS COMUNES QUE RESPONDIERON AL RELEVAMIENTO (%)**



Como se señaló, la descripción de los niños y niñas con discapacidad incluidos en las escuelas de la Red Mandela remite a la información que provee la propia escuela. Es decir, a través del director, directora, maestros y maestras de aula, itinerantes o de 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 la tabla 24, solo el 55,6% de estos niños y niñas tiene un diagnóstico, mientras que el 8,5% se encuentra en proceso de obtenerlo.

TABLA 24

**CANTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD QUE POSEEN DIAGNÓSTICO EN LAS ESCUELAS COMUNES QUE RESPONDIERON EL RELEVAMIENTO**

¿Tiene un diagnóstico?	Alumnos y alumnas	%
Sí	210	55,6
En proceso	32	8,5
No	127	33,6
No sabe/no contesta	9	2,4
Total	378	100

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 y la sobreedad constituyen indicios de dificultades en el pasaje de la escuela primaria a educación media.

TABLA 25

**CANTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD SEGÚN AÑO DESDE EL QUE ASISTEN A LAS ESCUELAS COMUNES QUE RESPONDIERON EL RELEVAMIENTO**

¿Desde qué año asiste a esta escuela?	Alumnos y alumnas	%
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
No sabe/no contesta	5	1,3
Total	378	100

Debe señalarse que una amplia mayoría de los niños y niñas con discapacidad que concurren a escuelas comunes que respondieron el relevamiento no asisten actualmente ni asistieron a una escuela de educación especial de la DGEIP. Los 31 alumnos y alumnas que asistieron a una escuela especial con anterioridad lo hicieron en promedio 2,4 años.

TABLA 26

**ASISTENCIA A ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD DE LAS ESCUELAS COMUNES QUE RESPONDIERON EL RELEVAMIENTO**

EN PORCENTAJES

	Asistió a una escuela especial	Asiste actualmente a una escuela especial
Sí	8,2	4,2
No	91,8	95,8
Total	100	100

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 y maestras 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.

En el gráfico 4 pueden observarse cuáles son esos apoyos o ajustes. Esto 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 Mandela para el trabajo con este grupo de niños y niñas.

TABLA 27

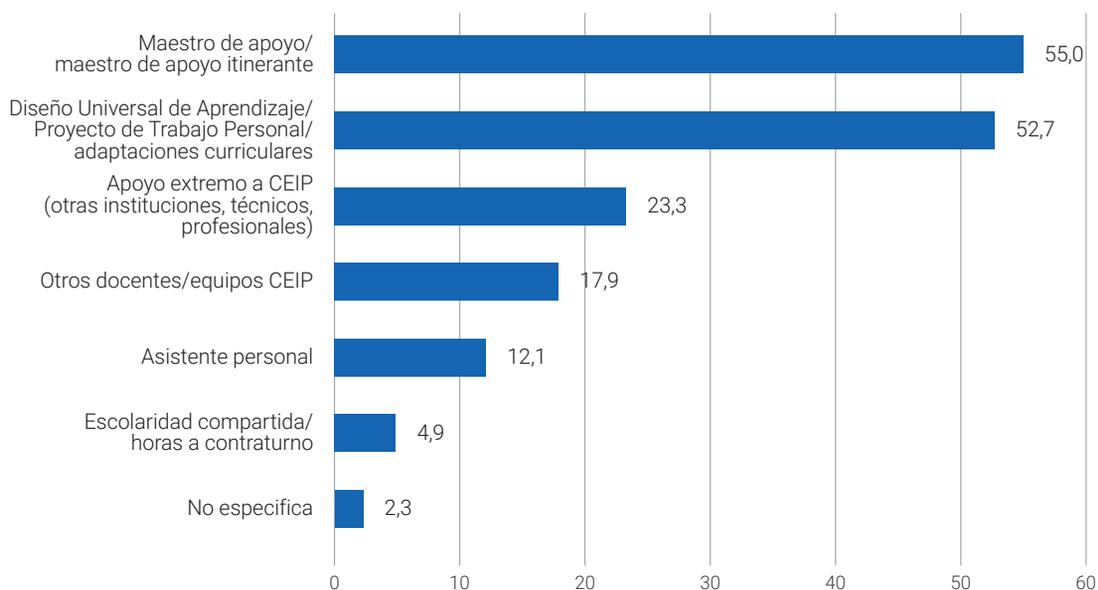
**NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD QUE RECIBEN ALGÚN TIPO DE APOYO O AJUSTE PARA LA ACCESIBILIDAD EDUCATIVA Y CURRICULAR**

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

Vale mencionar que se trata de una pregunta abierta, es decir, que quienes reportaron la información pueden haber descrito 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

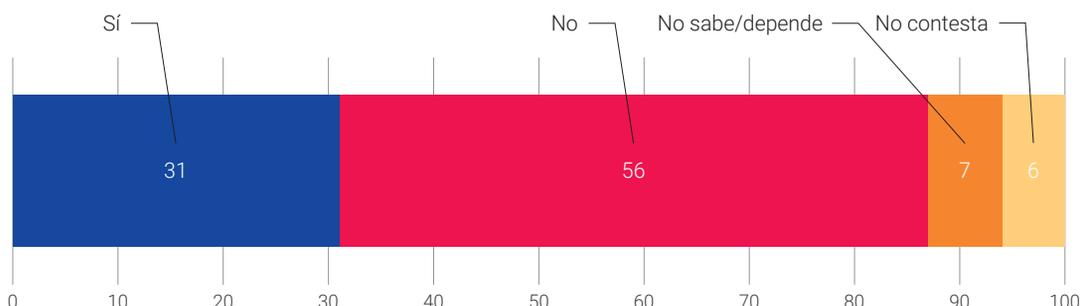
**APOYOS Y AJUSTES QUE RECIBEN NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD QUE ASISTEN A LAS ESCUELAS COMUNES QUE RESPONDIERON AL RELEVAMIENTO EN PORCENTAJES**



Por último, se consultó a directores, directoras, maestros y maestras si consideraban que estos niños y niñas podrían aprender en igualdad de condiciones en una escuela que no fuera parte de la Red Mandela. Al respecto, un 56% considera que ese alumno o alumna no podría aprender en igualdad de condiciones que sus compañeros si fuera a un centro que no sea parte del programa. En cambio, un 31% opina que sí podría y un 7% que depende de las condiciones que se den en otros centros o de la disponibilidad de recursos que posean (gráfico 5).

GRÁFICO 5

### CONSIDERACIÓN ACERCA DE LA POSIBILIDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE APRENDER EN IGUALDAD DE CONDICIONES QUE SUS COMPAÑEROS SI FUERAN A UNA ESCUELA QUE NO SEA PARTE DE LA RED MANDELA



Nota: la pregunta realizada a directores, directoras, maestros y maestras fue ¿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?

## ¿EN QUÉ MEDIDA EL PROGRAMA HA LOGRADO ALCANZAR LOS RESULTADOS PLANIFICADOS?

Con relación a los logros del programa en función de sus propósitos, se encuentra que 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, alumnas, 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, y
- generar evidencia y sistematizar modelos de implementación de la educación inclusiva en 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, directoras, alumnos, alumnas 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 importante a la hora de extenderlo, máxime cuando la formación de los maestros y maestras en prácticas de

inclusión educativa es identificada como una necesidad por parte de los propios docentes. La formación brindada por FLACSO Uruguay es sumamente valorada por aquellos que han participado, dado que viene a apoyar y brindar herramientas que, de no contar con dicho curso, quedan supeditadas a la trayectoria personal del maestro o maestra, el ímpetu, el compromiso que posea y los recursos existentes y disponibles en el territorio. De todas maneras, si bien se valora el curso, los maestros y maestras 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 proyecto desarrolló talleres de sensibilización con padres, madres, alumnos, alumnas y docentes, estos 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 y maestras valoraban estas instancias y, fundamentalmente, el acompañamiento de los maestros y maestras de apoyo y apoyo itinerante en las escuelas comunes. Sin embargo, los maestros y maestras entrevistados señalan que en algunos casos las salas docentes no fueron realizadas por problemas de tiempo o por dificultades con el pago de estas. Destacan, además, la necesidad de contar con más maestros y maestras de apoyo presentes en la escuela toda la semana y no tanto maestros y maestras itinerantes que solo pueden concurrir una o dos veces a la semana. En ese sentido, los docentes señalan la imperiosa necesidad de formarse y de tener recursos humanos y técnicos (maestros y maestras de apoyo, psicólogos y psicólogas, trabajadores y trabajadoras sociales, etc.) presentes en el centro o con la posibilidad de un mayor acceso y disponibilidad que los ayuden a resolver situaciones o a mejorar las prácticas.

En relación con el cambio de escuelas especiales a centros de recursos, se ha constatado que, si bien los maestros y maestras identifican cambios respecto a las actividades del centro de recursos que antes no eran desarrolladas por la escuela especial, estas funciones se ven concentradas en los directores y directoras o en los maestros y maestras de apoyo itinerante que sirven de nexo entre las escuelas comunes y los centros de recursos.

Por último, con 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 *Educación inclusiva: un camino a recorrer* (CEIP, FLACSO Uruguay y UNICEF, 2019), el cual detalla algunas de los proyectos de inclusión seleccionados a partir del curso de educación inclusiva desarrollado por FLACSO Uruguay, UNICEF y el 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 maestros y maestras en las escuelas de la red. Sin embargo, esto no fue posible por falta de información.

## ¿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. pasar del paradigma de la integración al de la inclusión y
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 desde el de la integración al de la inclusión (Míguez et al., 2016; Simón y Echeita, 2013; UNESCO, 2005). Se pasa de un paradigma en el que el alumno o alumna debía adaptar 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” (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 dónde está el problema y cuáles son las alternativas de solución.

En este aspecto, la mayoría de los maestros y maestras entrevistados 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 esté en la escuela, sino que el niño viva la escuela, que la escuela sea parte de su vida” (maestra de aula de 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 afectiva entre niños y niñas con discapacidad y el resto de sus pares, así como con los maestros y maestras. El programa pretendió dar el salto hacia la “participación” a través de la formación de docentes y de los talleres con alumnos, alumnas y familias. “Participar” en términos de prácticas de inclusión educativa implica tener en cuenta al niño o niña 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 primeras, el cambio de paradigma genera movimientos relativos a las formas de enseñanza y aprendizaje frente a una diversidad de alumnos y alumnas y a la manera en que los centros 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 Mandela o no, tienen niños y niñas con discapacidad incluidos en sus matrículas y no cuentan con los recursos y las estrategias de enseñanza necesarios para generar logros educativos en todos considerando la diversidad. Mientras las escuelas comunes deben adaptar sus prácticas educativas al tiempo que reciben apoyos de las escuelas especiales, estas 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 (CEIP, 2019, p. 27).

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, y 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 Mandela, así como aspectos positivos y negativos respecto al programa (tabla 28).

TABLA 28

**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 o maestra itinerante
	Intercambios y actividades en conjunto con las escuelas comunes
	Brindar apoyo y orientación a los maestros y maestras de escuelas comunes
	Proveer información sobre redes
	Coordinar, ser nexo con el Banco de Previsión Social, 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 o maestra itinerante
	No perciben diferencias entre el trabajo con escuelas comunes pertenecientes a la Red Mandela y con escuelas comunes que no pertenecen a ella
	Los recursos están destinados a educación común, pero no a educación especial

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 la 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 especiales y viceversa, entre otros.

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 o maestra 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 esos centros. 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 primeros 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 que venían desarrollando antes de pertenecer a la Red Mandela. En otras palabras, ser un centro de recursos implica nuevas actividades para las escuelas especiales, las cuales mayoritariamente están concentradas en las figuras del director o directora y el maestro o maestra itinerante.

“La escuela como centro de recurso, 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” (director de escuela común).

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

La transformación de escuela especial a centro de recursos pareciera basarse en una adición de tareas y funciones, teniendo en paralelo una convivencia con las funciones tradicionales. Esto implica una división dentro del centro: por un lado, los maestros y maestras de aula de la escuela especial que trabajan casi de manera aislada en sus centros 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 Mandela pareciera centrarse en este segundo grupo. Por tanto, esta idea de la transformación de la escuela especial en 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 Mandela 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 las 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.

## **¿QUÉ GRADO DE CONOCIMIENTO TIENEN LOS ACTORES QUE HAN PARTICIPADO DEL PROYECTO (DOCENTES Y FAMILIAS) SOBRE EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA?**

En relación con el proceso de cambio en el enfoque hacia la educación inclusiva, se indagó acerca de las concepciones de inclusión educativa de los maestros y maestras y de las familias participantes de la Red Mandela. 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. La tabla 29 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.

Si bien los maestros y 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 estos centros 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.

TABLA 29  
**PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Paradigma	Nos abrió la cabeza
	Hay mucha apertura de las escuelas y los maestros y maestras
	Hay cosas que solo 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
	Cómo era vista la escuela especial, como "la escuela de los locos", y cómo 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 y alumnas 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 y maestras se sienten agobiados por la cantidad de alumnos y alumnas y la diversidad de situaciones diferentes
	Tener a todos trabajando desde la posibilidad y la capacidad
	Algunos maestros y maestras de aula no están de acuerdo en que el maestro o maestra itinerante trabaje dentro del salón, se observan percepciones de que el niño o niña con discapacidad "molesta" y entonces es mejor que trabaje afuera del salón con el maestro o maestra itinerante
	Trabajar con el grupo entero, realizar propuestas que atiendan la diversidad y, para que no se den señalamientos, que no se identifiquen
Formación	Maestros y maestras que consideran que no están preparados para enseñar en el diversidad
	Maestros y maestras 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"

Entre otras, los maestros y maestras perciben algunas dificultades hacia la inclusión en lo 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. Si bien cuentan con maestros y maestras de apoyo o itinerantes, se encuentran diferencias en las preferencias por formas de trabajo. Mientras algunos maestros y maestras no están de acuerdo con que se trabaje dentro del aula, otros encuentran beneficioso el desarrollar propuestas que atiendan la diversidad de manera tal que no se observen señalamientos. Por otra parte, algunos docentes no se sienten preparados para enseñar ante una diversidad de alumnos y alumnas 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 los maestros y maestras a la hora de implementar las estrategias de enseñanza y 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 sus miedos, expectativas y experiencias con las diferentes instituciones. Más específicamente, se pueden encontrar diferencias entre las

familias que llevan a sus hijos e hijas a escuelas comunes y las que los llevan a escuelas especiales. La tabla 30 resume las concepciones, las percepciones, las expectativas y los miedos, así como la identificación de recursos necesarios para la inclusión educativa.

TABLA 30  
**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 el maestro o maestra y el alumno o alumna
	Adaptaciones a la escuela común: quién debe adaptarse a qué
Percepciones	Perciben que aún hoy en día continúan viendo comportamientos de discriminación hacia sus hijos e hijas: "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 estar 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 o niña permanentemente
Recursos necesarios	Profesionales: psicólogos, psicólogas, trabajadores y trabajadoras 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 en un futuro aprendan un oficio
	Que el oficio les permita autonomía económica
	Hasta dónde ayudar y cómo desarrollar autonomía
	Miedos respecto a lo que les pueda suceder por cuestiones de discriminación
	Expectativas respecto a los aprendizajes futuros: que los docentes enseñen al ritmo que ellos aprenden

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

Con relación a los procesos de inclusión, algunas familias mantienen concepciones en las cuales 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" (madre de alumna de escuela especial).

Las expectativas y los miedos de las familias hacia sus hijos e hijas 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 o no y a lo que les pueda suceder 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 cuántas cosas se pierden, la limitás [...] ese miedo de cualquiera. Mire 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” (madre de alumna de 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 ellas. 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 en 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” (madre de alumno de escuela especial).

## **¿EN QUÉ GRADO LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN EL PROGRAMA (EN PARTICULAR LAS FAMILIAS) MANIFIESTAN SATISFACCIÓN CON SU IMPLEMENTACIÓN Y CON LOS RESULTADOS ALCANZADOS?**

En relación con los actores involucrados en el programa 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 niña 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 alumnos y alumnas. 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 del director, directora o docente de aula. A partir de ahí, se establece un nuevo camino que puede ser una escolaridad compartida, régimen de pasantía, etc.

“Él cuando ingresó en jardinera 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” (madre de alumno de 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” (madre de alumno de escuela común).

“Cuando surgió la idea de que en la escuela se iba a integrar para mi bárbaro, ¿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, todo perfecto” (madre de alumna de 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 los maestros y maestras que allí desempeñan sus tareas, una mayor predisposición para el trabajo con sus hijos, así como una mayor formación en los docentes que trabajan en estos centros. 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, a su vez, poseen la paciencia para ir enseñando al ritmo que cada uno 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 o hija en la escuela común, la interacción mantenida con otros compañeros y compañeras, ha sido y oficia de motivación y potenciador de las capacidades de sus niños y niñas. Por este motivo, es vista como sumamente importante y gratificante para ellos. De todas formas, persiste un grupo de padres y madres que entiende que la escuela especial oficia como espacio de contención que se adapta mejor a las características del niño o niña. Relatan encontrar allí aulas más chicas, grupos menos numerosos y con características similares, es decir, una atención más personalizada. Y por estas razones brindan tranquilidad a los familiares.

Pero fundamentalmente es el apoyo, el vínculo de confianza generado con los maestros y maestras, lo más enfatizado por los padres y madres consultados. 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 o niña. Esto es visto como de suma importancia, dado que se establece un vínculo muy fuerte entre el familiar y el niño o niña con discapacidad, sobre todo, sustentado a partir del cuidado familiar, que generalmente recae casi en exclusividad en las madres o abuelas. Esta escasa autonomía deriva en que las familias tengan que realizar múltiples arreglos, siendo las madres y

abuelas las personas dedicadas a esta tarea. Confianza, respaldo, contención y desahogo es lo que sienten muchos de los padres que brindan las escuelas que pertenecen a la red.

“La absorbió completamente a mi mamá, completamente. Mi mamá había dejado sus tejidos, porque ella siempre tejió 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” (madre de alumna de 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 ve 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, la reducción de la jornada laboral o la salida del mercado laboral, así como la necesidad de contar con recursos específicos que atiendan y brinden respaldo al niño o niña: fonoaudiólogos, fonoaudiólogas, neuropediatras, psicomotricistas, psicólogos, psicólogas, 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 y técnicas 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 que el trabajo de los maestros y maestras de las escuelas que participan de la Red Mandela muchas veces contribuye a que los niños y niñas puedan ir generando y teniendo sus propios espacios, independientes de los 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 o niña 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 o hijas, estos 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.

“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 sabés 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 esté, 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 limitás. 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 más 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 sabés qué 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?’ (madre de alumna de 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 Mandela. Este acompañamiento, sustentado en el vínculo establecido entre escuela, maestro o maestra, referente familiar y niño o niña, 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 dos veces. A partir del último año que ella hizo sexto, yo noté el cambio de la integración a la inclusión. Y todavía la escuela no había venido para acá. Pero ella no iba a la escuela especial, pero ahí notabas, porque la maestra de sexto de ella le decía, si estás 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, qué sé yo, 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 tenía un cierto rechazo hacia los demás compañeros o no sé, esa parte no sé 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” (madre de alumna de escuela especial).

“Las maestras no tienen la preparación ni la paciencia que tienen en una escuela de inclusión. O sea, no están predisuestas 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 educativo, muchos y a nivel 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, él sociabiliza. En otros lados, no, pero aquí, que es lo principal, sí” (madre de alumno de escuela común).

Los familiares a cargo de los alumnos y alumnas con discapacidad señalan la dificultad 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 Mandela al respecto, en lo que refiere a brindar atención a estas necesidades, orientar a los padres y madres sobre los próximos pasos a dar, contenerlos, etc.; es sumamente valorado y reconocido por los padres. Por lo anterior, sería necesario que 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 con 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. 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 bebé 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 cinco 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 sí, 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” (madre de alumna de escuela especial).

De esta manera, los familiares consultados señalan una gran satisfacción con lo recibido en las escuelas que participan de la Red Mandela. Sin embargo, 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 el programa 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 hablalo. Mirá, 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 del 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” (madre de alumno de escuela especial).

# 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 los 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).

1. El equipo de evaluación debió reconstruir la teoría del cambio del programa porque esta no figuraba en los documentos de diseño de la red. 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, la iniciativa se encuentra alineada, 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	

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, estas no están siendo consideradas.

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

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	
Resultados	

3. La implementación de la Red Mandela se ve dificultada debido a que las actividades del programa se encuentran concentradas en la educación común, pero su operativa 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 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 (Inspección Técnica e Inspección Nacional de Educación Especial), sobre la base de aspectos prioritarios de la propuesta, tanto a nivel central como territorial.

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

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	X
Resultados	

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 Mandela. Este aspecto conduce a que se convoquen escuelas que en su trayectoria ya cuentan con una modalidad de trabajo en inclusión educativa. Esto puede propiciar 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 Mandela 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 de inclusión. Esta situación determina que la propuesta 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 y talleres).

Las escuelas invitadas a participar en la Red Mandela 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	

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 Mandela. En otras palabras, ser un centro de recursos implica nuevas actividades para las escuelas especiales que se concentran en el director, directora, maestros y maestras 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 Mandela muestran gran predisposición y compromiso para sumarse a ella, ya que ofrece ciertas actividades que responden a sus demandas (la formación y el apoyo técnico recibido, los maestros y maestras itinerantes y especializados, los talleres implementados y los recursos económicos que brinda el programa a través de los proyectos).

La cercanía territorial, los liderazgos y la sensibilización que posean los inspectores, inspectoras, 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

6. El éxito de la Red Mandela depende fundamentalmente de la formación, el ímpetu y el compromiso individual que posean los maestros y maestras. El programa comenzó un proceso de sensibilización de los docentes, directores, directoras, alumnos, alumnas y familias en torno a la inclusión, que se evidencia en los discursos de los entrevistados y entrevistadas. Los maestros y maestras han incorporado el paradigma de inclusión, distinguiendo entre una práctica inclusiva y una 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 de la propuesta. 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 la inclusión y dio una respuesta parcial a la necesidad de formación docente.

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	X
Resultados	X

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

Los talleres con alumnos, alumnas y familias son valorados positivamente por los actores entrevistados que tuvieron acceso a ellos. Sin embargo, los encuentros 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

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 Mandela. Se implementaron acciones concretas y específicas, surgidas a partir de los proyectos que algunas escuelas del programa han implementado o de interacciones con el departamento de arquitectura de la DGEIP. 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. El componente de monitoreo y evaluación no se implementó. Su ausencia provoca muchas dificultades para conocer resultados del programa. En particular, la red no está siquiera 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 y 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 y la implementación de

proyectos de educación inclusiva, así como para la documentación, la disseminación y la evaluación de buenas prácticas y experiencias.

El componente de monitoreo y evaluación no se implementó.

Aplica a:

Diseño	X
Implementación	X
Resultados	X

# LECCIONES APRENDIDAS

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 deben analizar en profundidad las limitaciones que esta estructura impone y cómo superar estas barreras. En particular, se deben detallar los roles y funciones de cada uno de los actores intervinientes.
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 busca resolver.
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.
4. La transformación de las escuelas especiales en 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.
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.
6. El componente ambiental social fue bien valorado por los actores de la Red Mandela en aquellos casos en que pudieron acceder y contribuye a que la comunidad que integra la escuela valore la inclusión si es trabajada adecuadamente.
7. El componente de accesibilidad debería haberse previsto de forma más homogénea para toda la Red Mandela en lugar de confiar en mecanismos existentes, pero que no aseguraban su implementación.
8. El componente de evaluación y monitoreo debe integrarse desde el inicio del programa y diseñarse específicamente para él. 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.

# RECOMENDACIONES

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

Si bien las recomendaciones se encuentran 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.

## **1. Definir y difundir los roles/funciones de los distintos actores que componen la Red Mandela y establecer objetivos para corto, mediano y largo plazo**

*Con base en las conclusiones 1, 2 y 3 y las lecciones aprendidas 1, 2 y 3*

En el corto plazo, se recomienda a la mesa coordinadora de la Red Mandela definir objetivos a 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 Técnica y la Inspección Nacional de Educación Especial definan con claridad cuáles son los roles y responsabilidades que, en el marco de la Red Mandela, corresponden a educación especial y a educación común, así como homogeneizar el trabajo de ambos actores en su participación en el programa. 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 común, conjuntamente con optimizar el trabajo en red. Asimismo, se entiende pertinente ampliar los dispositivos de apoyo con los que cuentan las escuelas (por ejemplo, técnicos y técnicas).

En el corto plazo, y en lo 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 la DGEIP

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 e insumo para el trabajo sobre aspectos de educación inclusiva en las escuelas. Se recomienda a la mesa coordinadora del programa que este documento 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 y para contribuir en el conocimiento de los objetivos esperados, sería recomendable generar una sistematización y divulgación de buenas prácticas en todos los componentes del programa (ambiental social, 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, talleres, etc.). Para ello, resulta necesario también profundizar el trabajo de coordinación entre educación especial y 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 Técnica y a la 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 la invitación para formar parte de la Red Mandela. Es por ello que se cree pertinente trabajar sobre las modalidades de convocatoria, atendiendo a los posibles sesgos que puedan surgir en la selección, de manera de no generar exclusiones en lugares donde la presencia del programa sea necesaria. Esto se podría realizar a través de una convocatoria e ingreso a la red que sea más exhaustiva y 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 un centro. 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.

## **2. Fortalecer el proceso de transformación de las escuelas especiales en centros de recursos**

*Con base en la conclusión 5 y la lección aprendida 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 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 que venían desarrollando antes de pertenecer a la red. Para ello, se recomienda a la mesa coordinadora del proyecto 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 y 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 Técnica y a la Inspección Nacional de Educación 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 ejemplo, técnicos y técnicas) 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 los centros del departamento. De esta 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 centros de recursos y, en la medida en que los inspectores e inspectoras son actores clave en la implementación, se entiende pertinente continuar profundizando el trabajo en acuerdo con estos actores, así como el intercambio para poder ampliar el trabajo de la red. En este sentido, se recomienda en el corto plazo a la Inspección Técnica y a la Inspección Nacional de Educación 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 Mandela.

### **3. Fortalecer la formación en educación inclusiva y la difusión del paradigma de la inclusión como apoyo y acompañamiento al rol docente**

*Con base en la conclusión 6 y la lección aprendida 5*

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

En tanto la formación docente resulta fundamental para lograr los cometidos que persigue la Red Mandela, sin dejar de lado la importancia de la realizada con FLACSO, sería oportuno incorporar la educación inclusiva como un tema transversal en la formación básica de los docentes. En el mediano y largo plazo, se recomienda a los Institutos Normales de Magisterio (CFE) la incorporación de la educación inclusiva a través de alianzas con el Instituto de Formación en Servicio del CFE, así como con otras instituciones de formación docente del país, de manera de ir incorporando la temática paulatinamente 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 por parte de los maestros y maestras del paradigma de inclusión, se recomienda generar acciones tendientes a la difusión del paradigma de la inclusión educativa entre todos los actores de la Red Mandela. Lo anterior incluye la coordinación de los talleres; la optimización de la planificación, las temáticas, las frecuencias, la implementación y la disponibilidad de talleristas en territorio; la 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 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 formar y sensibilizar a los actores, aspectos centrales para brindar una mejor atención de las situaciones de discapacidad con las que se enfrentan las escuelas.

#### **4. Fortalecer el intercambio docente con distintos actores de la comunidad educativa y actores locales**

*Con base en las conclusiones 5 y 7 y las lecciones aprendidas 4 y 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 maestros y maestras de educación especial y común. Para 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 la articulación de alianzas con otros actores claves que hoy no participan. Se aconseja mejorar la participación e intentar llegar a más actores, potenciado el trabajo del programa a través del intercambio y relacionamiento 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, el Programa Nacional de Discapacidad, el Sistema Nacional Integrado de Cuidados, etc.

#### **5. Generar un sistema de monitoreo y evaluación**

*Con base en la conclusión 9 y la lección aprendida 8*

Las actividades de monitoreo y evaluación resultan centrales para brindar claridad en todas las etapas de la Red Mandela. Para brindar seguimiento a los objetivos trazados, realizar el registro de las actividades, efectuar ajustes acordes a las necesidades surgidas en la implementación y valorar si los resultados previstos se han cumplido o no. Para ello, se recomienda a la DGEIP generar en el corto plazo acciones tendientes a constituir un área o personas que se encarguen de dicha tarea. Ya sea para ir concientizando a las escuelas y a los actores de la red acerca de la importancia de realizar el registro, así como para la generación de instrumentos acordes a las necesidades, objetivos y actividades del programa. 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 distribución efectiva de los recursos necesarios.

## **6. Generar y establecer el componente de accesibilidad**

*Con base en la conclusión 8 y la lección aprendida 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 Sectorial de Infraestructura de la ANEP definir y establecer etapas de implementación, así como la creación de un responsable directo para su ejecución y desarrollo. Esto es fundamental, debido a que en la actualidad esto depende de la voluntad de las escuelas de incorporar cambios en la infraestructura a partir de los proyectos PODES.

## **7. Incorporar la perspectiva de género en todos los componentes del programa**

*Con base en la conclusión 2 y la lección aprendida 2*

En el corto plazo se recomienda a la Red de Género de la Dirección de Derechos Humanos de la 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 alumnos y alumnas 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.

## **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**

*Con base en la conclusión 9 y la lección aprendida 8*

En el corto plazo, se recomienda a la mesa coordinadora de la Red Mandela incorporar una mirada específica que diagnostique, atienda y profundice en el conocimiento de las realidades locales (por ejemplo, distribución geográfica) que pueden funcionar de barreras para la implementación (por ejemplo, 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 el proyecto se encuentre. Por tanto, el desarrollo de estrategias que permitan la definición de roles y responsabilidades, 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 Mandela, 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.

## **9. Generar roles para potenciar el acompañamiento familiar**

*Con base en la conclusión 7 y la lección aprendida 6*

Como forma de potenciar la satisfacción por parte de las familias en su experiencia con la Red Mandela, se recomienda continuar y profundizar en los apoyos brindados. En el mediano plazo se aconseja, ya sea con los referentes locales del programa o los equipos de Escuelas Disfrutables, la creación de figuras y roles específicos para el acompañamiento familiar. De esta manera, se podría contar con actores capaces de orientar y acompañar en el proceso educativo y en la toma de decisiones.

## **10. Establecer acciones que permitan una mejor planificación e implementación de los talleres con alumnos, alumnas y familias**

*Con base en la conclusión 7 y la lección aprendida 6*

En el mediano plazo se recomienda a la mesa coordinadora de la red y al iiDi mejorar en los aspectos relativos a la planificación, la frecuencia y la 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.), y 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 o 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.).

# ANEXO

## 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 Sobre el Derecho de Acceso a la Información Pública (Ley n.º 18.381), la Ley de Protección de Datos Personales (Ley n.º 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 del Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas<sup>26</sup> e incorpora los enfoques de derechos humanos e igualdad de género en todas las etapas del trabajo (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”<sup>27</sup>. Adicionalmente, el trabajo respeta y aplica las normas y códigos éticos para evaluaciones del sistema de las Naciones Unidas<sup>28</sup>.

El equipo evaluador, en sus orientaciones técnicas y metodológicas, se guio por el cuidado de la dignidad y diversidad de las personas entrevistadas, respetando sus diferencias en cultura, costumbres, prácticas y creencias religiosas; roles de género; discapacidad; edad y etnicidad, y previó las potenciales implicaciones de estas. Se preservó la confidencialidad de la información y los 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 evidencia. 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 del trabajo.

Asimismo, el equipo de evaluación se ha regido bajo los Estándares Éticos de UNICEF en investigaciones, evaluaciones, recopilación y análisis de datos<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Ver: <http://www.unevaluation.org/document/detail/1914>.

<sup>27</sup> Ver: <http://www.unevaluation.org/document/detail/1616>.

<sup>28</sup> Ver: UNEG Ethical Guidelines for UN Evaluations (<http://www.unevaluation.org/document/detail/102>) y Code of Conduct for Evaluations in the UN System (<http://www.unevaluation.org/document/detail/100>).

<sup>29</sup> Ver: UNEG Ethical Guidelines for UN Evaluations <http://www.unevaluation.org/document/detail/102>

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 inspeccionó la propuesta metodológica de la evaluación y evaluó los métodos y herramientas de recolección de información, así como la propuesta de análisis de datos.

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

## OBJETO DE EVALUACIÓN

Un informe de CAInfo (2013) señalaba la necesidad de adoptar medidas para que los niños y niñas con discapacidad puedan efectivizar sus derechos a la educación en escuelas comunes de la misma manera que sus pares sin discapacidad. Entre las medidas se encuentran:

- la formación docente con perspectiva inclusiva tanto para maestros y maestras de escuelas comunes como para los de educación especial, que incluya prácticas en espacios inclusivos;
- los aspectos vinculados a la facilitación de apoyos especiales;
- la adaptación curricular a través del Diseño Universal de Aprendizaje;
- la disponibilidad de centros educativos con accesibilidad edilicia, actitudinal y comunicacional;
- la elaboración de un Plan de Acción Nacional para la Educación Inclusiva con metas y recursos presupuestales específicos;
- la necesidad de generar información estadística sistematizada respecto a la matriculación y trayectoria de los niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes como insumo para la generación de políticas públicas, y
- la elaboración de un protocolo que regule el procedimiento de inscripción y permanencia de los niños y niñas con discapacidad en los centros educativos públicos y privados.

## COBERTURA DE LA RED MANDELA

La tabla 31 muestra la cantidad de escuelas especiales por departamento.

TABLA 31  
**ESCUELAS ESPECIALES POR DEPARTAMENTO PARTICIPANTES DE LA RED**  
 AÑO 2019

Departamento	N.º de escuelas
Artigas	71
Canelones	198
	212
	223
	253
Cerro Largo	137
Colonia	137
Durazno	81
Flores	40
Lavalleja	108
	120
Montevideo	204
	210
	242
	248
	280
	197
	198
	200
	231
Maldonado	54
	84
Paysandú	88
Río Negro	60
Rivera	102
	105
	131
	132
Rocha	97
Salto	97
	116
	126
San José	119
Soriano	104
Tacuarembó	118
	139
Treinta y Tres	80

# ALCANCE DE LA EVALUACIÓN

## EVALUACIÓN DEL DISEÑO

La revisión del diseño se consideró necesaria debido a que es un insumo central para evaluar el resultado del programa y su implementación. Esto es así ya que en ocasiones los diseños de los programas no están explícitos o, en caso de que lo estén, el diseño pudo haberse modificado durante la implementación. En este sentido, el análisis propuesto por la teoría del cambio contribuye a explicitar las hipótesis que sustentan el diseño, la relación con la definición del problema, la intervención desarrollada y los resultados esperados (Ivàlua, 2009a). Por tanto, la evaluación de diseño se enmarcó en la sistematización de la teoría del cambio del programa. De esta manera, se reconstruyó la teoría del cambio, con base en una revisión documental y entrevistas con actores centrales y participantes de la Red.

La evaluación de diseño contribuyó a responder las siguientes interrogantes:

- Problema: ¿cómo está definido el problema público a atender?
- Programa: ¿cuáles son las acciones que el programa desarrolla con el objetivo de resolver el problema?
- Producto o resultados: ¿cuál es el producto o resultados esperados?, ¿qué metas se propuso alcanzar?
- Hipótesis: ¿cuáles son los supuestos que relacionan la definición del problema con el diseño del programa y los resultados esperados?
- Estándares internacionales: ¿en qué medida el proyecto incorpora en su diseño los estándares internacionales sobre educación inclusiva de niñas y niños con discapacidad?

El análisis de la teoría del cambio otorgó, además, información sobre los factores que el programa definió como relevantes para abordar el problema público, así como los factores que no consideró o que están fuera del alcance del programa.

## EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

La evaluación de la implementación pretendió dar cuenta del funcionamiento del programa en relación con las actividades y productos previstos en el diseño (Ivàlua, 2009b). Se buscó comparar la implementación real en relación con la prevista (fidelidad), así como identificar la existencia de posible heterogeneidad en la implementación. Este es un insumo fundamental para, posteriormente, comprender los resultados alcanzados. Se analizó si el programa se está ejecutando tal como fue diseñado, cuáles han sido los cambios y modificaciones que ocurrieron (en el caso de que los haya habido) y cuáles son las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas identificadas.

El análisis de la implementación contribuyó a responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se ha desarrollado la implementación del programa en función de los objetivos propuestos?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del programa según sus participantes?
- ¿La intervención es homogénea según el tipo de escuela, territorio, etc.?
- ¿Cuántos maestros y maestras itinerantes participan del programa?
- ¿Cuántos maestros y maestras participan del programa? ¿Cuáles han sido las fortalezas y debilidades en la implementación de las estrategias desarrolladas por el programa en sus dos primeros componentes (pedagógico y ambiental social)?
- ¿Cuántos maestros y maestras de apoyo se mantienen en las escuelas en las cuales se desarrolló el proyecto (no cambiaron de escuela)?
- ¿El proyecto ha contribuido a modificar reglas, contenidos educativos y prácticas de las instituciones educativas, atendiendo a innovaciones que se desprenden del enfoque de educación inclusiva como el Diseño Universal de Aprendizaje?

A partir de documentación sobre diseño, datos de monitoreo y percepciones de los actores, se analizó:

- la operativa del programa y los problemas de implementación;
- el número de maestros y maestras formados por escuela, la permanencia de los maestros y maestras durante los cursos y el acompañamiento con el facilitador, el nivel de rotación en los centros, etc.;
- la heterogeneidad territorial con la que se encuentra el programa;
- los criterios con los que se elaboraron los proyectos de inclusión educativa, y
- las fortalezas y debilidades detectadas por los actores clave (maestros y maestras de apoyo, facilitadores, facilitadoras, directores y directoras de los centros).

## EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Por último, se llevó adelante una evaluación de resultados de manera de analizar en qué medida el programa logró alcanzar los objetivos que se propuso en su diseño y que, al mismo tiempo, dé cuenta de los efectos positivos o negativos producidos en los participantes. Específicamente, analizar la incidencia del programa en las prácticas educativas de los docentes y en la participación de niños y niñas con discapacidad en los centros que forman parte del proyecto.

El análisis de resultados contribuyó a responder las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida el programa ha logrado alcanzar los resultados esperados?, ¿los resultados alcanzados varían según diversas formas de implementación?
- ¿Cuáles fueron los cambios (positivos o negativos) producidos por la intervención evaluada?
- ¿Qué tipo de información se releva sobre discapacidad de los niños y niñas de las escuelas del programa?

- ¿Qué componentes deberían ser modificados o qué nuevos componentes introducidos a partir de la evaluación que realizan los actores directamente involucrados?
- ¿Cuáles han sido los factores principales que influyeron el alcance o no de los resultados?
- ¿En qué grado los actores involucrados en el proyecto (en particular las familias) manifiestan satisfacción con su implementación y con los resultados alcanzados?

## METODOLOGÍA Y MARCO DE LA EVALUACIÓN

### METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE DISEÑO DEL PROGRAMA

Para la sistematización del diseño del programa se llevó adelante una estrategia cualitativa, que empleó como técnicas la entrevista semiestructurada y el análisis de la documentación del programa y de la bibliografía sobre la temática.

La estrategia cualitativa se desarrolló con una primera etapa de entrevistas exploratorias que contribuyeron a tomar decisiones metodológicas. 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. Las entrevistas se realizaron a los coordinadores y coordinadoras del programa, autoridades educativas y expertos y expertas en la temática. Se previó la realización de 16 entrevistas a los actores referentes y encargados del diseño y de la implementación del proyecto, de las cuales se llevaron a cabo efectivamente 15.

#### **Instrumento de relevamiento: entrevistas semiestructuradas**

La principal herramienta empleada para dar cuenta del objetivo de diseño del programa es la entrevista semiestructurada. Tal como señala Ivàlua (2009b) es una técnica de recopilación de información que consiste en una conversación con informantes clave para comprender las percepciones, ideas o valoraciones que tienen los entrevistados sobre un fenómeno social determinado. Es una de las herramientas más empleadas para analizar las actitudes, valores y opiniones de los distintos actores que intervienen en el proceso de diseño en un programa o política pública. Por tanto, es la más atinada para dar cuenta de los objetivos perseguidos por el proyecto.

#### **Instrumento de relevamiento: análisis y sistematización documental**

La técnica de análisis documental sistematizó la información existente en los documentos del programa, la literatura especializada, así como la revisión de la normativa y los estándares internacionales sobre educación inclusiva y prácticas de educación inclusiva.

## METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Para la evaluación de la implementación del programa se llevó adelante como abordaje metodológico una estrategia que combina la metodología cuantitativa con la cualitativa.

La estrategia metodológica cuantitativa indagó acerca de las distintas fuentes de información disponible generada por el programa, de forma de analizar la viabilidad de responder las preguntas planteadas. Se propuso la reconstrucción de una línea de base de docentes, a través de datos administrativos, que incluya variables relevantes para el análisis (rotación, antigüedad, etc.) para observar el sostenimiento de los docentes en el proyecto, que servirá de insumo para el análisis de las prácticas de aula y los proyectos de inclusión educativa.

### **Instrumento de relevamiento: datos administrativos, información secundaria**

La estrategia cualitativa indagó cómo se implementa efectivamente el proyecto; las instancias presenciales en territorio; la construcción de los proyectos de inclusión; las prácticas de aula entre maestros y maestras de aula, maestros y maestras de apoyo e itinerantes; las fortalezas y debilidades que estos actores encuentran en la implementación del programa, entre otros aspectos.

La estrategia cualitativa se desarrolló en una muestra de unidades territoriales del programa, definidas por la presente evaluación como “nodos de la red”. Se entiende por nodos de la red a la dupla compuesta por la escuela común y la institución de referencia (generalmente una escuela especial) que oficia como centro de recursos. Según la información relevada hasta el momento, se proponen 6 nodos territoriales de la red en los departamentos de Montevideo, Canelones, Paysandú, Soriano, Rivera y Treinta y Tres. Estos 6 nodos territoriales de la red a los cuales se asistió para realizar el relevamiento fueron elegidos en diálogo con los referentes de la Red Mandela buscando abarcar la heterogeneidad de situaciones de funcionamiento de la propuesta. Las dimensiones tenidas en cuenta para elegir los nodos fueron las siguientes:

- tipo de escuela (escuelas comunes y escuelas especiales);
- región (Montevideo e interior);
- año de ingreso a la red, y
- heterogeneidad en el funcionamiento según criterio de la red.

En los 6 nodos de la red se preveía realizar un total de 60 entrevistas distribuidas en los siguientes actores: directores y directoras (escuela común y especial), maestros y maestras (escuela común y especial), maestros y maestras de apoyo e itinerantes (escuela común y especial), así como el inspector o inspectora regional de educación especial y el inspector o inspectora regional de cada nodo. De las 60 entrevistas previstas se lograron realizar 52. La razón principal por la que no pudieron concretarse 8 de las entrevistas responde a problemas de agenda, por lo que se entiende que no incorpora sesgo en la evaluación realizada. Específicamente, se trata de inspecciones regionales del interior del país con las que no se pudo coordinar la visita para los mismos días en que se acudió a las escuelas.

TABLA 32

**DESCRIPCIÓN DE LA TOTALIDAD DE ACTORES A ENTREVISTAR/ENTREVISTADOS EN CADA “NODO DE LA RED” ELEGIDO PARA EFECTUAR EL RELEVAMIENTO**

Nodos	Tipo de escuela	Actor	Entrevistas previstas	Entrevistas realizadas
Nodos de la red	Escuela común	Director / directora	6	6
		Maestro / maestra	6	6
		Maestro / maestra de apoyo	6	6
		Familia	6	6
		Inspector / inspectora regional común	6	1
	Escuela especial	Director / directora	6	6
		Maestro / maestra	6	5
		Maestro / maestra de apoyo itinerante	6	7
		Familia	6	6
		Inspector / inspectora regional de educación especial	6	3
Total			60	52

**Instrumento de relevamiento: entrevistas semiestructuradas**

Para la selección de las escuelas en las cuales se desarrolló el campo cualitativo se consideraron variables presupuestales, educativas y de implementación del programa como, por ejemplo, antigüedad de las escuelas implementando el programa, categoría de las escuelas (jardines de infantes, escuela aprender, de práctica, especial) y heterogeneidad territorial. Se consideró necesario relevar las opiniones de los principales actores de la escuela (director, directora, maestro y maestra de apoyo e itinerante), ya que se busca evaluar el proceso de implementación del programa desde su llegada a la escuela hasta las prácticas que se desarrollan en el aula. Se consideró, además, la importancia de los inspectores e inspectoras tanto de especial como de común, ya que son los principales actores que lideran la implementación del programa en territorio. Las entrevistas a las familias de los alumnos y alumnas con discapacidad se consideran relevantes para analizar el grado de satisfacción con el programa, ya sea que asistan a escuelas especiales, escuelas comunes o a ambas.

La información relevada en las entrevistas es el insumo fundamental a través del cual se realiza el análisis presentado en el apartado de hallazgos. Este análisis, operativamente se llevó adelante a través el *software* ATLAS.ti- Qualitative data analysis, siguiendo los tres grandes ejes y bloques de la evaluación (diseño, implementación y resultados), así como también contemplando la codificación de categorías emergentes que fueron surgiendo y no estaban previstas.

**METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA**

Para la evaluación de resultados del programa se llevó adelante como abordaje metodológico una estrategia que combina la metodología cuantitativa con la cualitativa. La principal estrategia de evaluación es cualitativa y se focalizó en analizar las prácticas docentes de

inclusión educativa, así como las valoraciones de los actores que forman parte de la red. Esta estrategia fue complementada con un componente cuantitativo, centrado en realizar un primer diagnóstico acerca de los datos de registro existentes en las escuelas de la red. A su vez, y en función de la información ya disponible por parte de la red, se analiza la posibilidad de estimar el efecto causal del proyecto en la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes y jardines. La combinación de métodos permite interpretar las estimaciones a la luz de los hallazgos sobre cambios en las prácticas docentes, la implementación y el diseño del proyecto. A continuación, se detalla el diseño metodológico desplegado para evaluar resultados en las dos dimensiones propuestas.

## Prácticas docentes

La estrategia cualitativa evalúa las prácticas educativas promovidas por el proyecto y da cuenta de la incorporación y el desarrollo de estas prácticas por parte de los maestros y maestras. En este punto se profundiza en las siguientes dimensiones:

- la heterogeneidad de implementación de los proyectos de inclusión elaborados por los maestros y maestras de apoyo;
- los criterios que caracterizan un proyecto de inclusión educativa;
- la heterogeneidad de prácticas de inclusión educativa que efectivamente se desarrollan en los centros en relación con las que el proyecto promueve;
- el grado de conocimiento que tienen los actores respecto al proyecto;
- el grado en que los componentes y actividades desarrolladas por el proyecto permiten avanzar hacia los resultados y objetivos esperados;
- la valoración que realiza la familia respecto a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el centro, y
- las diferencias en las prácticas desarrolladas entre escuelas participantes y no participantes del proyecto.

Para indagar acerca de las prácticas docentes y en los proyectos de inclusión se realizaron entrevistas a maestros y maestras de apoyo, itinerantes y de aula. Tal como se detalló en la tabla 33, por cada núcleo de la red, se propuso un referente familiar de los niños y niñas con discapacidad por escuela (común y especial), para evaluar el grado de conocimiento de las familias del programa. De esta manera, se analiza en qué medida estos actores visualizan un cambio en las prácticas educativas y en el desempeño escolar de sus hijos.

## Inclusión de niños y niñas con discapacidad en los centros educativos

El componente cuantitativo de la evaluación de resultados se centró en evaluar la inclusión de los niños y niñas con discapacidad, en jardines y escuelas comunes, donde se espera dimensionar la matriculación de niños y niñas con discapacidad. En primer lugar, dado que se constató una ausencia de registros sistematizados respecto a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas de la red, se elaboró una ficha de relevamiento con el cometido de oficial como insumo primario para relevar esta información.

## ALINEACIÓN

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

TABLA 33

### SISTEMATIZACIÓN DE LOS MARCOS NORMATIVOS DE LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA SEGÚN MODELO DE DISCAPACIDAD ADOPTADO

País	Norma	Año	Enlace	Modelo
Argentina	Ley n.° 26.206 - Ley de Educación Nacional	2006	<a href="https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf">https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley n.° 22.431 del Sistema de Protección Integral de los Discapacitados	1981	<a href="https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Ley-N%C2%BA-22431-Sistema-de-Protecci%C3%B3n-Integral-de-los-Discapacitados.pdf">https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Ley-N%C2%BA-22431-Sistema-de-Protecci%C3%B3n-Integral-de-los-Discapacitados.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador
Bolivia	Ley n.° 223 - Ley General para personas con Discapacidad	2012	<a href="https://www.comunicacion.gob.bo/sites/default/files/dale_vida_a_tus_derechos/archivos/LEY%20223%20ACTUALIZACION%202018%20WEB.pdf">https://www.comunicacion.gob.bo/sites/default/files/dale_vida_a_tus_derechos/archivos/LEY%20223%20ACTUALIZACION%202018%20WEB.pdf</a>	Modelo integrador
	Ley n.° 070 - Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"	2010	<a href="http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf">http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf</a>	Modelo integrador
Brasil	Ley n.° 13146 - Estatuto de las Personas con Discapacidad	2015	<a href="http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/lei_13146_de_2015_estatuto_de_las_personas_con_discapacidad-brasil.pdf">http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/lei_13146_de_2015_estatuto_de_las_personas_con_discapacidad-brasil.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley n.° 9.394 - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional	1996	<a href="http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/lei_12796-2013-brasil.pdf">http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/lei_12796-2013-brasil.pdf</a>	Modelo social – integrador
Chile	Ley n.° 20.422 de Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.	2010	<a href="https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422">https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422</a>	Modelo integrador
	Ley n.° 20.370 - Ley General de Educación	2009	<a href="https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043#especial0">https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043#especial0</a>	Modelo integrador
	Decreto n.° 170 - Educación Especial	2009	<a href="http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf">http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf</a>	Modelo integrador
Colombia	Ley Estatutaria 1.618 de Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad	2013	<a href="https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf">https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley 115 - Ley general de educación	1994	<a href="http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf">http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf</a>	Modelo social – integrador
Costa Rica	Decreto Ejecutivo n.° 41095-MP-MTSS - Normas para la inclusión, protección y atención de personas con discapacidad en las emergencias y desastres	2018	<a href="https://www.unicef.org/DNE(4).pdf">https://www.unicef.org/DNE(4).pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley n.° 7.600 de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad	1996	<a href="http://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2015/LEY-7600.pdf">http://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2015/LEY-7600.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley n.° 2.160 - Ley Fundamental de Educación	1957	<a href="http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_0692.pdf">http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_0692.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador

Ecuador	Ley Orgánica de Discapacidades	2012	<a href="https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012_leyorg.dediscapacidades_ecu.pdf">https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012_leyorg.dediscapacidades_ecu.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley Orgánica de Educación Intercultural	2011	<a href="https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf">https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf</a>	Modelo social – integrador
El Salvador	Decreto n.° 888 - Ley de Equiparación de Oportunidades para las personas con Discapacidad.	2000	<a href="https://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Equiparaci%C3%B3n_de_Oportunidades_para_las_Personas_con_Discapacidad_EL_Salvador.pdf">https://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Equiparaci%C3%B3n_de_Oportunidades_para_las_Personas_con_Discapacidad_EL_Salvador.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador
	Ley General de Educación	1996	<a href="https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/171117_072916405_archivo_documento_legislativo.pdf">https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/171117_072916405_archivo_documento_legislativo.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador
Guatemala	Decreto n.° 135-96 - Ley de Atención a las Personas con Discapacidad	1997	<a href="http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_de_atencion_de_las_personas_con_discapacidad_decreto_135-96_-_guatemala.pdf">http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_de_atencion_de_las_personas_con_discapacidad_decreto_135-96_-_guatemala.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador
	Ley de Educación Nacional Decreto Legislativo No.12-91	1991	<a href="https://digeex.net/pronea/wp-content/uploads/2018/06/16.-Ley-de-Educaci%C3%B3n.pdf">https://digeex.net/pronea/wp-content/uploads/2018/06/16.-Ley-de-Educaci%C3%B3n.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador
	Ley General de las personas con Discapacidad	2005	<a href="http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf">http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley General de Educación	2004	<a href="http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf">http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf</a>	Modelo social – integrador
Nicaragua	Ley n.° 763 de los Derechos de las Personas con Discapacidad	2011	<a href="http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_no_763_-_discapacidad_-_nicaragua.pdf">http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_no_763_-_discapacidad_-_nicaragua.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley General de Educación	2006	<a href="http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/76690/107352/F505258541/NIC76690.pdf">http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/76690/107352/F505258541/NIC76690.pdf</a>	Modelo social – integrador
Panamá	Ley n.° 15 de Equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad	2016	<a href="http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_15_de_2016_-_equiparacion_de_oportunidades_personas_con_discapacidad_panama.pdf">http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_15_de_2016_-_equiparacion_de_oportunidades_personas_con_discapacidad_panama.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley n.° 34 Ley Orgánica de Educación	1995	<a href="http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/panama_ley_nro_34_1995.pdf">http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/panama_ley_nro_34_1995.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador – social
Perú	Ley n.° 29.973 Ley General de la Persona con Discapacidad	2012	<a href="http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-General-de-la-Persona-con-Discapacidad-Ley-N%C2%B0-29973.pdf">http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-General-de-la-Persona-con-Discapacidad-Ley-N%C2%B0-29973.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley General de Educación	2003	<a href="http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf">http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf</a>	Modelo social – integrador
República Dominicana	Ley n.° 5-13 Sobre Personas con Discapacidad	2013	<a href="https://www.sipen.gov.do/images/docs/normativa/marco_legal/Ley_5-13.pdf">https://www.sipen.gov.do/images/docs/normativa/marco_legal/Ley_5-13.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador
	Ley n.° 66-97 Ley General de Educación	1997	<a href="http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_reptom_sc_anexo_7_sp.pdf">http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_reptom_sc_anexo_7_sp.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador

Uruguay	Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos	2017	<a href="https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/117055/1/protocolo-de-inclusion.pdf">https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/117055/1/protocolo-de-inclusion.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial	2014	<a href="https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf">https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf</a>	Modelo social – integrador
	Ley n.° 18.651 de protección Integral de personas con Discapacidad	2010	<a href="http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010">http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010</a>	Modelo social – integrador
	Ley General de Educación	2008	<a href="https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008">https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008</a>	Modelo social – integrador
	Documento de orientación para la protección de trayectorias y para la elaboración del proyecto de trabajo personal	s/f	<a href="http://ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/DocumentoOrientPTPfinalrevisadob.pdf">http://ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/DocumentoOrientPTPfinalrevisadob.pdf</a>	Modelo social – integrador
Venezuela	Ley n.° 5.929. Ley Orgánica de Educación	2009	<a href="http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_venezuela_0452.pdf">http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_venezuela_0452.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador
	Ley para las Personas con Discapacidad	2007	<a href="http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_para_personas_con_discapacidad-venezuela.pdf">http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_para_personas_con_discapacidad-venezuela.pdf</a>	Modelo médico rehabilitador

# BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>
- BROGNA, P. (Comp.). (2009). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- CAINFO y FUAP. (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. Recuperado de [http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327\\_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf](http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf)
- CAMPA, R. Á. y CONTRERAS, C. R. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancias Imágenes*, 17(1), 9-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536839>
- CEIP. (2018). *Documento de orientación para la protección de trayectorias y para la elaboración del proyecto de trabajo personal (PTP)* (pp. 1-14). Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/DocumentoOrientPTPfinalrevisadob.pdf>
- CEIP. (2019). *10 claves educativas en el siglo XXI: inclusión* (pp. 1-39). Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-02-Inclusion\\_19.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-02-Inclusion_19.pdf)
- CEIP, FLACSO URUGUAY y UNICEF. (2019). *Educación inclusiva: un camino a recorrer*. Recuperado de [https://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva\\_WEB-1.pdf](https://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva_WEB-1.pdf)
- DE BOER, A. A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Recuperado de <https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/proefschrift.pdf>
- DETTORI, F. (2011). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia. *Revista Educación Inclusiva*, 4(3), 67-77.
- ECHETA SARRIONANDIA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- FLORIAN, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- IIDi y UNICEF. (2013). *La situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Recuperado de <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/912/MERESMANdiscapacidad-en-uruguay-web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- IVALUA. (2009a). *Guía práctica 3. Evaluación del diseño*. Recuperado de [https://ivalua.cat/sites/default/files/2020-01/06\\_06\\_2017\\_14\\_08\\_49\\_Guia3\\_Disenio\\_octubre2009\\_revfeb2010\\_massa\\_vermella.pdf](https://ivalua.cat/sites/default/files/2020-01/06_06_2017_14_08_49_Guia3_Disenio_octubre2009_revfeb2010_massa_vermella.pdf)
- IVALUA. (2009b). *Guía práctica 4. Evaluación de la implementación*. Recuperado de [https://www.fondoseuropeos.hacienda.gob.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcp1420/e/Documents/Guia3\\_Evaluacion\\_de\\_implementation\\_ivalua.pdf](https://www.fondoseuropeos.hacienda.gob.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcp1420/e/Documents/Guia3_Evaluacion_de_implementation_ivalua.pdf)
- MAIA FERREIRA, M., AGUDO PRADO, S. y FOMBONA CADAVIECO, J. (2015). La educación inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-la-educacion-inclusiva-portugal-espana-S0212679615000055>

- MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M. E., PÁRAMO-IGLESIAS, M. B. y DE MATOS CLAUDINO NECHO, E. M. (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027027>
- MÍGUEZ, M. N., ANGULO, S., SÁNCHEZ, L. y ÁLVAREZ, T. (2016). *Educación y Discapacidad en Uruguay. Tensiones y Desafíos*. Montevideo.
- OMS y BANCO MUNDIAL. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado de [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- OMS y OPS. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Madrid.
- ONU. (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (pp. 1-35). Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ROSE, D. H. y MEYER, A. (2007). Theaching every student in teh digital age: Universal Design for Learning. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 521-525.
- SCHWEWE, C. L. (2017). Discapacidad, educación especial y educación inclusiva: reflexiones necesarias. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(1), 59-64.
- SIMÓN, C. y ECHEITA, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000014,0224>
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* (pp. 1-47). Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- UNICEF. (2006). *Convención Sobre los Derechos del Niño* (pp. 1-50). Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF* (pp. 1-54). UNICEF.
- UNICEF, CEIP y IDi. (2017). *Boletín informativo* (pp. 2-27). Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/boletines/boletin\\_setiembre.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/boletines/boletin_setiembre.pdf)
- UNICEF. (2021). *Documento del programa para el país Uruguay*. Recuperado de [https://www.unicef.org/executiveboard/media/3221/file/2021-PL10-Uruguay\\_CPD-ES-ODS.pdf](https://www.unicef.org/executiveboard/media/3221/file/2021-PL10-Uruguay_CPD-ES-ODS.pdf)