

# Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay



# Créditos

---

## **Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay**

### **Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública (CAinfo)**

San José 1330 – Montevideo Uruguay

[www.cainfo.org.uy](http://www.cainfo.org.uy)

+5982901 3621

### **Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual**

FUAP

Sarandí

2916 36 25

### **CAinfo**

Director Ejecutivo, Edison Lanza

### **FUAP**

Presidente, Richard Muiño

**Autoras:** Tania da Rosa y Mariana Mas

**Diseño:** Alexandra Ubach

### **Equipo de trabajo:**

Javier Pérez Seveso (CAinfo)

Cecilia Vázquez (CAinfo)

Richard Muiño (FUAP)

María del Carmen Méndez (FUAP)

Nilda Rama (FUAP)

María Elena Debazies (FUAP)

Montevideo, octubre 2013.

# Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay

---

## 1. INTRODUCCIÓN

La información se relaciona, cada vez más, con la vida cotidiana de las personas. La necesidad de tomar decisiones y la posibilidad de auto-determinar nuestra conducta se vincula directamente con el nivel de información que manejamos. En consecuencia, acceder a información clara, completa, oportuna y veraz constituye un presupuesto para la toma de decisiones y el ejercicio de nuestros otros derechos.

Correlativamente, desde la óptica de los Estados y de los gobiernos contar con datos relevantes sobre la implementación y ejecución de las políticas públicas es una necesidad para la toma de decisiones con impacto en toda la sociedad sobre bases ciertas. En consecuencia, garantizar la disponibilidad de información sobre la implementación y gestión de las políticas públicas y facilitar su acceso de manera oportuna constituye una obligación positiva y un prerequisite para la buena gestión y la democratización del propio Estado. En definitiva, para la calidad de la democracia.

A partir de este marco conceptual, en los últimos años el Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública (CAinfo) ha generado una metodología para desarrollar el acceso a la información pública como herramienta para el monitoreo social y como instrumento para la protección de otros derechos humanos.

El presente documento es producto del proyecto “Acceso a la Educación Inclusiva”, una inicia-

tiva del CAinfo en alianza con la Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP), implementada con el apoyo de Open Society Foundations.

A través del mapeo y sistematización de la información disponible en el país sobre el acceso a la educación de los niños y niñas con discapacidad, el proyecto procura potenciar las capacidades de participación e incidencia de las organizaciones de la sociedad civil en torno a esta agenda, y contribuir a visibilizar los obstáculos y desafíos sustanciales para garantizar el derecho a la educación para este grupo de la población.

Para la investigación realizada cuyos resultados se presentan en este documento se utilizó como principal herramienta la ley de Acceso a la Información Pública (AIP), generando a su vez por esa vía un aumento significativo de la demanda de datos al Estado en torno a esta temática.

La metodología permitió identificar vacíos de información relevante que condicionan la posibilidad de la participación ciudadana en el seguimiento de la implementación de las políticas educativas relacionadas a la inclusión de niñas/os con discapacidad. Precisamente uno de los mayores logros de la experiencia realizada por CAinfo y FUAP consiste en haber incidido en la producción de información pública.

Asimismo se relevaron las obligaciones que el Estado uruguayo asumió en torno a garantizar el

derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad con el propósito de plantear públicamente el tema desde esa perspectiva.

Los resultados obtenidos en esta investigación reafirman la persistencia de diferencias sustantivas entre los avances en el plano discursivo y jurídico a nivel del Estado en relación a la temática, y la realidad cotidiana que deben enfrentar los niños y sus familias. A su vez el trabajo plantea algunas deficiencias estructurales del sistema educativo que condicionan el pleno ejercicio del derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad, aún para aquellos que se encuentran insertos en el sistema educativo.

## 2. METODOLOGÍA

La pauta metodológica se planteó cumplir con los siguientes objetivos:

Mapear la información pública existente en torno al acceso a la educación de los niños/as con discapacidad para el tramo Inicial y Primaria del sector público a nivel nacional.

Identificar los indicadores que releva el Estado y analizar su idoneidad a efectos del monitoreo del cumplimiento de las obligaciones positivas en lo que respecta a garantizar el derecho a la educación para la población objeto del estudio.

Identificar vacíos de información relevantes que contribuyan a invisibilizar el fenómeno de la discapacidad asociado al derecho a la educación.

Sistematizar y analizar la información pública lograda con el propósito de generar insumos de trabajo para la incidencia social en torno a la temática objeto de este proyecto, y a la vez, con-

tribuir al mayor conocimiento de la misma.

Se planteó una investigación de tipo exploratoria por cuanto existen escasos relevamientos hechos dentro de la temática de la discapacidad que permitan realizar un monitoreo con enfoque de derechos humanos y desde la perspectiva de la sociedad civil. Para la realización de esta investigación se usaron datos cualitativos y cuantitativos de manera de poder representar la realidad estudiada de manera más comprensiva.

En esta primera fase, el proyecto “Acceso a la educación inclusiva” trabajó en torno al derecho de acceso a la enseñanza inicial y primaria pública a nivel nacional de niños y niñas con discapacidad. Esta opción obedece exclusivamente a la necesidad metodológica de demarcar el trabajo de investigación en función de la amplitud de la temática a estudio y de los plazos y recursos con los que se contó. La segunda fase se dedicará al relevamiento de la situación en la educación secundaria.

## 3. MARCO JURÍDICO: DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos. Como se ha señalado desde diversos ámbitos, es el principal medio que permite a adultos y niños salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades.<sup>1</sup>*

Las nociones acerca de la universalidad, inalienabilidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, así como el principio de igualdad y no discriminación, garantizan la aplicabilidad de todos los tratados de derechos humanos a todas

las personas. Sin embargo, la especial situación de desventaja y vulneración de derechos a la que se ven enfrentados algunos grupos de la sociedad – como en el caso de las personas con discapacidad – ha llevado a la comunidad internacional a adoptar una serie de instrumentos jurídicos específicos que procuran reforzar la promoción y efectividad de sus derechos, derechos largamente enunciados pero frecuentemente no respetados.

En el año 2006, la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)<sup>2</sup> en el ámbito del Sistema de Naciones Unidas supuso un cambio de paradigma en el mundo del derecho internacional de los derechos humanos respecto a este grupo de la población mundial. La Convención entró en vigor en el año 2008 y buscó superar los abordajes asistencialistas que habían primado durante décadas en torno a la discapacidad promoviendo un enfoque de derechos (Dahanda; 2008).

En el caso concreto del derecho a la educación, la idea de que los niños y niñas con discapacidad tienen el mismo derecho que sus pares sin discapacidad cuenta a esta altura con un amplio respaldo jurídico.<sup>3</sup>

Conforme al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) el acceso universal a la educación primaria gratuita y obligatoria, y en general, el garantizar que las personas puedan ejercer sus DESC sin discriminación, constituye una obligación inmediata para los Estados partes. Esto implica que estos deberes no están sujetos a los criterios de progresividad y del máximo de los recursos disponibles.

De acuerdo a la interpretación del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC) los Estados Partes tienen el deber de adoptar medidas “deliberadas, concretas y orientadas lo más claramente posible hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación” (Comité DESC, 1999; Obs. Gral 13, Párr. 43). En sentido complementario, el órgano de Naciones Unidas ha sostenido que, a efectos de satisfacer el derecho a la educación de las personas con discapacidad, los Estados deben garantizar que los maestros estén debidamente capacitados para educar a los niños y niñas en las escuelas regulares, así como los apoyos y medidas necesarias para que puedan alcanzar los mismos niveles de educación que sus compañeros sin discapacidad (Comité DESC, 1994; Obs. Gral 5, Párr. 35).

<sup>1</sup> Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, Observación General 13, 1999.

<sup>2</sup> La Asamblea General estableció en 2001 un Comité Especial para negociar la convención. La primera reunión se llevó a cabo en agosto de 2002, y la redacción del texto comenzó en mayo de 2004. En agosto de 2006, el Comité llegó a un acuerdo en torno al texto. Los delegados del Comité Especial representaban a las organizaciones no gubernamentales, a los gobiernos, a las comisiones nacionales de derechos humanos y a las organizaciones internacionales. Fue la primera vez que las organizaciones no gubernamentales participaron activamente en la formulación de un tratado de protección a los derechos humanos. Fuente: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

<sup>3</sup> Además de los instrumentos que se desarrollan en los párrafos siguientes, puede consultarse: Declaración del Milenio (A/RES/55/2) y en particular al objetivo 2 de desarrollo del Milenio relacionado con el logro de la enseñanza primaria universal, según el cual los gobiernos están comprometidos a “velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y que los niños y niñas tengan igualdad de acceso a todos los niveles de la enseñanza”; la Declaración de Salamanca sobre principios, política y práctica relativos a las necesidades especiales en materia de educación: acceso y calidad (UNESCO 1994); el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes, aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), 26 a 28 de abril de 2000. También puede consultarse la resolución de Normas uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre del 1993. Este marco afirma el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad, y especifica además que esto debe ocurrir “en entornos integrados”, velando porque “la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza” (Crosso; 2010).

Asimismo, en el año 2006, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (CDN) planteó claramente que la educación inclusiva no se limita a la integración de los niños y niñas al sistema de educación general, sino que requiere de la adecuación de los programas y entornos escolares para atender las necesidades especiales de cada niño. Así se expresó el CDN mediante la Observación General N° 9:

(...) La inclusión puede ir desde la colocación a tiempo completo de todos los alumnos con discapacidad en un aula general o la colocación en una clase general con diversos grados de inclusión, en particular una determinada parte de educación especial. Es importante comprender que la inclusión no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades. Es fundamental la estrecha cooperación entre los educadores especiales y los de enseñanza general. Es preciso volver a evaluar y desarrollar los programas escolares para atender las necesidades de los niños sin y con discapacidad. Para poner en práctica plenamente la idea de la educación inclusiva, es necesario lograr la modificación de los programas de formación para maestros y otro tipo de personal involucrado en el sistema educativo” (CDN, 2006; Obs. Gral 9, Párr. 67).

Se ha señalado que esta Observación tiene una relevancia especial a la hora de la implementación de los modelos en cada país dado que “introduce la idea de mantener servicios y programas de apoyo, inclusive de educación especial, siempre y cuando estén al servicio de la inclusión más eficaz de la persona con discapacidad en la clase regular” (Crosso; 2010).

### 3.1 PAUTAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO DE LA CDPD

La Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>4</sup> adopta como principios generales la comprensión de la discapacidad como parte de la diversidad y condición humana, la dignidad inherente, la autonomía individual, la no discriminación, la igualdad de oportunidades, la inclusión y accesibilidad. Para el caso de los niños y niñas incorpora el interés superior del niño como principio rector (Art. 7, CDPD) en consonancia con la Convención de los Derechos del Niño.

De acuerdo con la CDPD, los Estados deben velar por garantizar el acceso de las personas con discapacidad a todos los niveles de enseñanza. En particular, para el caso de los niños, niñas y adolescentes, los Estados deben asegurar que “puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que viven” (Art. 24.2. literal a y b).

Con el propósito de garantizar el derecho a la educación inclusiva los Estados deben garantizar que se “hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales” (Art. 24.2, literal c). Tales ajustes consisten en “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Art. 2). Es importante tener en cuenta que la denegación de estos ajustes razonables implica una forma de discriminación.

De esa manera, entre los compromisos específicos que los Estados miembro de la Convención han asumido para garantizar la efectiva inclusión cuenta la de prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad en el marco del sistema general de educación para posibilitar su formación efectiva, facilitar las medidas de apoyo personalizadas que éstas requieran y adoptar medidas pertinentes para la formación de maestros y otros profesionales para el trabajo con personas con discapacidad en todos los niveles de enseñanza.

### 3.2 ADOPCIÓN DE NORMAS EN EL ÁMBITO INTERNO

Como parte de las obligaciones internacionales asumidas por el Estado uruguayo al ratificar la CDPD, en febrero de 2010 el Parlamento aprobó la ley 18.651, Ley de protección integral de personas con discapacidad.<sup>6</sup>

La norma procuró establecer un sistema de protección integral a las personas con discapacidad tendiente a asegurar su atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y cobertura de seguridad social.

En lo que respecta al derecho a la educación inclusiva, la ley dispone que el Estado garantizará

*“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Art.1 CDPD).”*

### **Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad<sup>5</sup>**

*Fue aprobado en 1999 por la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos. Entró en vigor el 14 de septiembre de 2001. El objeto de la Convención es “la prevención y la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad (Art.2)”.*

*El texto define expresamente el concepto de discriminación por motivo de discapacidad que “significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales” (Art.1). Asimismo la Convención subraya que “No constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia(...)”.*

el acceso a la educación de las personas con discapacidad a todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Subraya que “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 pro-

fundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad” (Art.40).

La ley dispone expresamente que para garantizar la inclusión, se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.

#### 4. DESCRIPCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LA DISCAPACIDAD EN NIÑOS/AS EN URUGUAY

En primer lugar se hará un breve descripción demográfica de la situación de los niños/as con discapacidad en el país, de manera de poder contextualizar la realidad a estudiar.

##### 4.1- INFORMACIÓN ESTADÍSTICA

Los datos con los que cuenta el Instituto Nacional de Estadística (INE) para medir la incidencia de la discapacidad en Uruguay provienen básicamente tres fuentes fundamentales:

- Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad<sup>7</sup>, desarrollada en 2004 por parte del Instituto Nacional de Estadística (INE).
- “Módulo salud” de la Encuesta Continua de Hogares, realizada en 2006 por el INE.
- Censo de Población del año 2011<sup>8</sup>, que por primera vez introdujo un módulo de preguntas sobre discapacidad.

<sup>4</sup> Texto de la Convención disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

<sup>5</sup> El texto de la Convención se encuentra disponible en: <http://www.cidh.oas.org/Basicos/Basicos8a.htm>

<sup>6</sup> Disponible en: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_protect/---protrav/---ilo\\_aids/documents/legaldocument/wcms\\_132657.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---ilo_aids/documents/legaldocument/wcms_132657.pdf)

<sup>7</sup> Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/discapacidad/discapacidad.pdf>

#### *Ley general de Educación*

*La ley 18.437 fue sancionada en diciembre de 2008. De acuerdo a esta norma el Estado garantizará el derecho a la educación para todos los habitantes sin discriminación. Asimismo brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.*

Los datos más recientes sobre discapacidad son los recogidos en el Censo 2011. Fue la primera vez que el Censo relevó información de este tipo, lo cual es de suma importancia para ayudar comprender la realidad de las personas con discapacidad en Uruguay, ya que hasta el momento los datos existentes eran escasos y no estaban actualizados. Si bien estos datos cuentan con algunas limitaciones<sup>9</sup> como se explica más adelante, aportan un panorama amplio sobre la población a nivel de todo el país.

La importancia de que se dedicara un capítulo al relevamiento de elementos básicos sobre la discapacidad en Uruguay en el Censo 2011, pone de manifiesto “las recomendaciones de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2007)<sup>10</sup>, [según las cuales] los datos de los censos pueden utilizarse para la planificación de programas y servicios generales (de prevención y rehabilitación), mediante el monitoreo de aspectos seleccionados de las tendencias de discapacidad en el país, (...) y la comparabilidad

internacional de las cuestiones relativas a la prevalencia de discapacidades en los países.”<sup>11</sup>

La definición de discapacidad que tomó el último Censo reflejó un avance en su concepción pasando de una visión “médica” de la misma a una visión “social”.

El módulo del Censo corresponde a una síntesis de lo que se define en la Clasificación Internacional de la Funcionalidad, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)<sup>12</sup> en tanto el criterio utilizado refiere a las capacidades de las personas para desenvolverse en su propio entorno.

En el manual con el cual se capacitó a los censistas se hace la siguiente aclaración: “Para considerar que una persona tiene determinada discapacidad, la limitación en la actividad y la restricción en la participación deben ser permanentes y siempre deben estar originadas en una deficiencia, referida ésta al campo de la salud. Esto significa que se excluyen limitaciones y restricciones originadas por factores socioeconómicos o culturales.”<sup>13</sup>

La finalidad del módulo de discapacidad en el Censo 2011 fue “conocer el número de personas que presentan alguna dificultad permanente para ver, oír, caminar o aprender, así como su grado de severidad.” Para relevar estos datos se reali-

zaron cuatro preguntas a las personas censadas:

¿Tiene dificultad permanente para ver, aún si usa anteojos o lentes?

¿Tiene dificultad permanente para oír, aún si usa audífono?

¿Tiene dificultad permanente para caminar o subir escalones?

¿Tiene dificultad permanente para entender y/o aprender?

En el caso de todas las preguntas la persona censada debía categorizar el grado de la discapacidad según cuatro opciones en función de su autoidentificación con la respuesta correspondiente; esto es sin la intervención de un técnico o la propia percepción de quién realizaba el Censo. Esta circunstancia determina que los datos obtenidos a través del censo deben tomarse con las precauciones del caso en tanto reflejan la percepción de la persona encuestada y no un diagnóstico técnico. Las categorías del grado de discapacidad fueron las siguientes:

Si, alguna dificultad

Si, mucha dificultad

Si, no puede hacerlo (ver, oír, caminar, aprender)

No tiene dificultad

### *¿Cómo se define la discapacidad en el Censo 2011?*

*Discapacidad es toda limitación en la actividad y restricción en la participación, originada en una deficiencia que afecta a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social.*

<sup>8</sup> Disponible en : <http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>

<sup>9</sup> Algunas de las preguntas no fueron aplicadas a la totalidad de los niños y niñas. La aclaración sobre este punto se puede encontrar en el apartado metodológico.

<sup>10</sup> Naciones Unidas (2007), “Principios y recomendaciones para los censos de población y vivienda.

<sup>10</sup> Revisión 2. Enviado por el grupo de expertos de las Naciones Unidas del Programa

Mundial de Censos de Población y Vivienda del 2010” [en línea]

<http://www.eclac.org/>

<sup>10</sup> [celade/noticias/paginas/0/37790/PrincipiosrecomendacionesRev2.pdf](http://celade/noticias/paginas/0/37790/PrincipiosrecomendacionesRev2.pdf)

<sup>11</sup> Schkolnik, Susana (2011), América Latina: la medición de la discapacidad a partir de los censos y fuentes alternativas, Notas de población N° 92, CEPAL.

<sup>12</sup> Aprobada por la Organización Mundial de la Salud en el año 2011. La CIF define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación.

<sup>13</sup> Instituto Nacional de Estadística (2011), Manual del censista, Uruguay.

## 4.2 DATOS DEL CENSO

De acuerdo a esta fuente de información en Uruguay existe un total de 714.962 niños y niñas entre 0 y 14 años. De este total 37.953, es decir el 5% tiene algún tipo de discapacidad permanente.

El **Gráfico 1** muestra la incidencia de la discapacidad sobre la población uruguaya de niños/as de 0 a 14 años. Según el mismo El 5%, es decir 37.935 niños/as de 0 a 14, que reside en Uruguay, tiene algún tipo de discapacidad.

La distribución de la población de niños y niñas con discapacidad dentro del territorio nacional según estos vivan en la capital o en el interior del

### *Aclaraciones metodológicas:*

*El Censo relevó a toda la población de Uruguay, pero en algunas situaciones no se aplicaron todos los módulos de preguntas, entre ellos el módulo de discapacidad. Éstos fueron los casos en los que se relevaron hogares de niños, hospitales, hogares a cargo de INAU, etc.*

*Este supuso que a 22.710 de los 714.965 niños/as de 0 a 14 años no se les aplicó el módulo de discapacidad. Como se trata de un número elevado, a efectos del presente informe se decidió que era importante hacer las salvedades metodológicas a fin de que pudieran ser tenidos en cuenta a la hora de los cálculos de los totales.*

*Metodológicamente se resolvió el problema suponiendo que dentro de dicho grupo de “no relevados” las prevalencias de la discapacidad se representaban en una misma proporción que dentro de la población relevada. De esta manera se tomó al grupo de los “no relevados” y se calculó cuántos de ellos tenían o no discapacidad (y sus grados, etc.) manteniendo las proporciones que surgen de los “relevados”. Los totales de ambos grupos fueron sumados y permitieron tener totales absolutos que tuvieron en cuenta también a los “no relevados” por el Censo.*

país, surge reflejada en el **Gráfico 2**. Según el mismo el 67% de los niños con discapacidad viven en el interior del país, y el 33% en Montevideo. Estos resultados guardan una clara relación con la distribución del total de niños en el territorio nacional, según la cual el 35% de los niños viven en la capital.

**Gráfico 1. Total nacional de niños/as de 0 a 14 años con y sin discapacidad permanente**

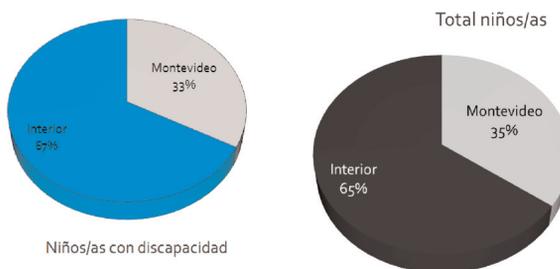


Fuente: elaboración propia en base a datos del INE.

Incluso si se hace un análisis más detallado acerca de cómo se distribuye la población de niños/as con discapacidad departamento por departamento, como muestra el mapa más abajo, se observa que no existen grandes diferencias relativas. En la mayoría de los departamentos esta población oscila entre el 5 % y el 6%, solo destacan los casos de Maldonado con un 4% y Treinta y Tres con un 7%.

A continuación se verá como incide la discapaci-

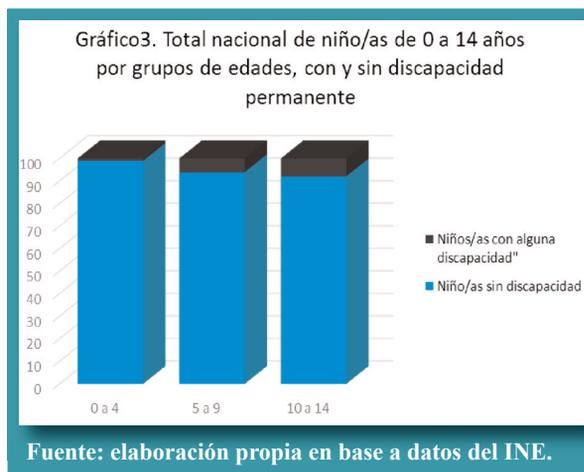
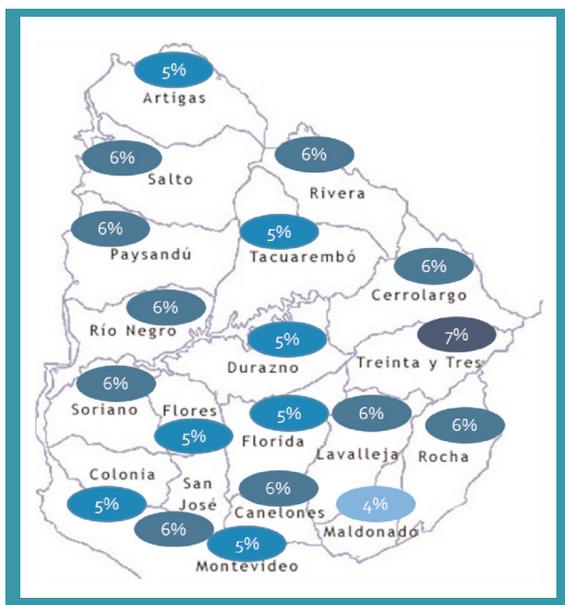
**Gráfico 2. Distribución de la discapacidad en niños/as de 0 a 14 años en Montevideo e Interior**



dad por grupos de edades de 0 a 4 , 5 a 9 y 10 a 14 años. En el **Gráfico 3** se puede apreciar que a medida que los niños y niñas son mayores la prevalencia de alguna discapacidad es mayor: dentro del primer grupo ésta es de el 1%, es decir 2498 niños/as. En tanto dentro del grupo de 5 a 9 años el 6% (14.758 niños/as) tiene una discapacidad, y en el grupo de los niños/as mayores, el porcentaje asciende al 8%, lo que representa a 20.657 niño/as.

Está diferencia por grupo de edad se podría explicar por el diagnóstico de la discapacidad, es decir, cuando se detecta y el tipo de discapacidad. Los diferentes tipos de discapacidad se manifiestan en distintas etapas del desarrollo del niño. A su vez existe un factor muy relevante y es el hecho que los padres acepten que su hijo o hija tiene una discapacidad. Este proceso puede no ser inmediato y puede también explicar en parte por qué en la medida de que los niños/as son mayores la prevalencia de la discapacidad aumenta.

Otro dato relevante refiere al grado de discapaci-



Fuente: elaboración propia en base a datos del INE.

dad. En el **Gráfico 4**, justamente, se ilustran la prevalencia de los diversos grados de discapacidad entre los niños y niñas con discapacidad de 0 a 14 años.

Este gráfico reúne todos los tipos de discapacidad relevadas en el censo. Se observa un alta prevalencia de la discapacidad leve en la que se concentran el 70% de los casos, cifra que representa a 26.757 niños y niñas en todo el territorio del país. La discapacidad moderada representa el 25% del total de los casos, 9.333 niños y niñas, en tanto la severa comprende el 5%, lo que supone un total de 1.845 niñas y niñas que se encuentran dentro de esta categoría.

Si se ahonda en la prevalencia de los grados de discapacidad para cada tipo, el **Gráfico 5** revela que los grados varían considerablemente según los distintos casos. Sin embargo, la tendencia a una mayor representatividad de la discapacidad leve sigue repitiéndose en todos los casos.

Al observar éste último gráfico hay que tener en cuenta que muchos niño/as poseen más de un tipo

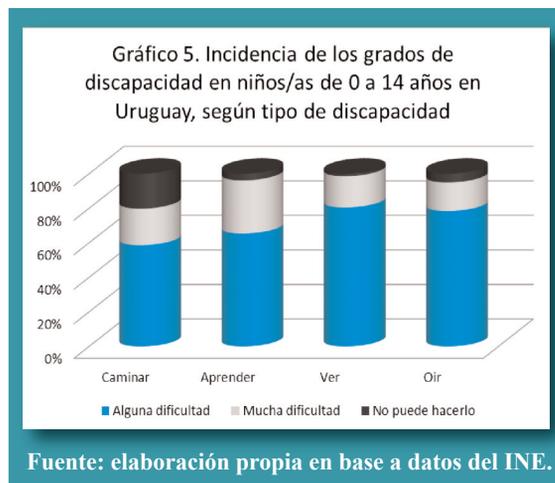
de discapacidad, por lo que podían estar representados en más de un grupo al mismo tiempo.

Hacer una comparación exacta de la prevalencia de los grados según los distintos tipos de discapacidad dentro de este grupo (0 a 14 años) es difícil ya que la detección de las mismas se dan a distintas edades. El Censo releva la discapacidad para ver u oír desde los 0 años, la discapacidad para caminar o subir escalones desde los 2 años



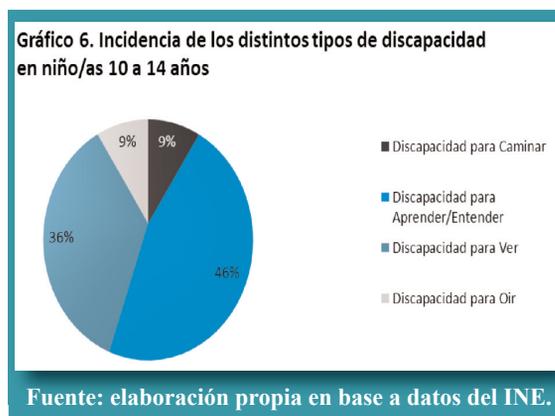
y la discapacidad para entender/aprender desde los 6 años. Con el propósito de tener una referencia que mostrara ciertas tendencias, se tomó el grupo de niño/as de 10 a 14 y se hizo la comparación para ese grupo específico. El tomar dicho grupo permite que la información sea comparable entre sí, si bien solo se puede hablar de tendencias en cuenta a los resultados arrojados.

El **Gráfico 6** muestra una representación mayor de las personas con discapacidad intelectual. El 46% de los niño/as (10 a 14 años) con discapacidad, tiene una discapacidad de ese tipo. Le siguen los casos de la discapacidad para ver, con un 36%. Los dos grupos con menor peso relativo son



la discapacidad motriz y la discapacidad para oír, con un 9% cada una de ellas.

Los datos relevados por el Censo no permiten evaluar otro tipo de elementos asociados a la discapacidad y el entorno familiar. Internacionalmente se reconoce el vínculo que existe entre la pobreza y la discapacidad, dado que las personas con discapacidad tienen menor acceso a servicios básicos, tiene dificultad en generar ingresos propios para aportar al núcleo familiar, el cuidado de estas personas muchas veces está a cargo de una de las personas de la familia, que por tanto no puede trabajar o lo debe de hacer menos horas. Sin embargo, en el Censo este tipo de datos no se



# Inspección Nacional de Educación Especial

## Comunicado No 1

Maestros Inspectores Nacionales  
y Departamentales  
Maestros Inspectores Coordinadores de Programas  
del CEIP  
Maestros Inspectores y Directores de Educación  
Especial.

Miembros de Asambleas Técnico-Docentes Encontrándonos juntos, con la responsabilidad de efectivizar la mejora de la educación de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país, esta Inspección Nacional hace llegar a Uds. El augurio de los mejores logros, los cuales se obtienen sólo mediante el trabajo participativo, en equipo, coordinado y colaborativo en cuyo objetivo nos comprometemos a continuar trabajando juntos. Compartimos el desafío de educar a todos y cada uno, excluyendo el fantasma de la segregación y exclusión.

Tratándose de infancia con discapacidad o dificultades para aprender, que requieren responder a situaciones educativas, complejas, diversas adquiere plena vigencia el pensamiento de I. Lewskowicz para quien “cuando uno pasa a lo real, (muchas veces) la biblioteca calla y se hace necesario pensar al pie de lo que pasa y no al pie de la letra”.

En esta realidad, se hace aún más importante, para el logro de objetivos comunes, compartir pilares conceptuales de la Educación Especial que constituyen criterios orientadores de nuestras decisiones e intervenciones.

Con ese propósito es relevante partir de las conceptualizaciones de Inclusión e Integración así como de segregación y exclusión en tanto son términos que con frecuencia se confunden y definen posicionamientos y decisiones diferentes en la práctica.

La **integración** se realiza mediante el ingreso de los grupos excluidos al sistema educativo que mantiene el status quo. Los niños y niñas se tienen que adaptar al sistema educativo dis-

ponible. A la Educación Especial le compete brindar los apoyos necesarios para que sea efectiva la integración.

La **inclusión** requiere la adaptación de los sistemas educativos y de la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de todas las personas y grupos. A la educación especial le compete trabajar junto a la educación común para adecuar, adaptar y desarrollar, estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los alumnos incluidos.

La **exclusión** supone estar fuera del sistema educativo o permanecer inscripto en una institución educativa sin aprender, “estar pero no existir”, requerir hospitalidad, acogida, adaptaciones, apoyo y no poseerlo.

La **segregación** refiere al acceso de los excluidos a Escuelas o programas diferentes.

Nuestro país y el CEIP ha definido políticas educativas de inclusión las cuales enmarcan en la firma de declaraciones de derechos internacionales y para las personas con discapacidad, en la suscripción a la primera Convención de Derechos del Siglo XXI.

En ese proceso hemos venido trabajando con todas las áreas y programas con importantes logros, pero la realidad indica que aún subsisten todas las prácticas, y la continuidad en los avances hace imprescindible el trabajo conjunto y colaborativo de todos los actores educativos.

En consideración de ello, es de suma importancia, interrogarnos respecto a:

¿Cuál es el lugar que ocupan las Escuelas Especiales en el marco de políticas de inclusión?

Si bien utilizan el programa único de todas las escuelas del país con especificaciones y adaptaciones de acceso ¿Son espacios de segregación en tanto se constituyen como escuelas diferentes?

La Educación Especial se define: “Una red de escuelas, aulas, proyectos, equipos, docentes, dispositivos, estrategias, recursos y modalidades

del sistema educativo, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, dificultades para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno”.

### **Dentro de las modalidades de intervención educativa cuenta con:**

- 1- Aulas en Escuelas Comunes con inclusión en los grupos de educación común (para alumnos con discapacidad visual, motriz, retos múltiples y personas sordas).
- 2- Maestros de Apoyo en Escuela Común.
- 3- Escolaridad compartida o doble escolaridad en escuela Común y Especial.
- 4- Apoyo en Escuela Especial.
- 5- Pasantías en Escuelas Especiales.
- 6- Aulas y maestros hospitalarios y con asistencia a domicilio cuando se requiere.

Considerando las modalidades 3, 4, 5, así como la existencia de la figura del Maestro de Apoyo Itinerante en todas las Escuelas Especiales, estas se constituyen en centros para apoyar la inclusión educativa. Sin embargo, cuentan con alumnos para quienes, esta escuela es el único lugar de inserción educativa cuya discapacidad requiere de una significativa adaptación de formato escolar, estrategias, recursos y apoyo y cuya decisión de ingreso es tomada en virtud del “interés superior del niño”.

### **¿Significa ello la renuncia al derecho a la inclusión?**

Pensamos que en modo alguno, sino que implica garantizar al niño, niña o adolescente con discapacidad su derecho primordial de inclusión al sistema educativo, así como a recibir una enseñanza adaptada a sus posibilidades en el marco de una concepción del aprendizaje como componente jerarquizado del desarrollo saludable, en tanto ga-

rantiza la existencia de cada ser humano como aprendiente y sujeto relacional, para quien la participación y la conformación del lazo social, apun-talado por la autoestima, el bienestar y la posibilidad de aprendizaje y comunicación es imprescindible.

En la conformación de esta modalidad educativa el riesgo ha sido, y es, “la segregación” que se instala cuando:

- La escuela especial no mantiene altas expectativas de aprendizaje respecto a sus alumnos o se segrega no propiciando espacios posibles de participación y apertura a proyectos de encuentros compartidos con otras instituciones educativas y otros niños y niñas
- Un niño, niña o adolescente, en virtud de avances en su proceso educativo y de desarrollo, debería retornar a la Escuela Común con alguna modalidad de apoyo y es retenido en la Escuela Especial o no recibe acogida en la Escuela Común.

Hoy adquiere mayor importancia prevenir la problematización de la acogida, así como el riesgo de segregación y exclusión, ante la irrupción en las escuelas especiales y comunes de nuevas complejidades subjetivas en la infancia.

Estos reconocimientos nos demandan compartir saberes, repensar prácticas, pero en la certeza de que muchas conclusiones son provisorias y podrán ser revisadas teniendo presente que, “el saber se posee, pero el pensar se pone a trabajar” (Althusser).

En el horizonte está el compromiso de todos para hacer realidad una CULTURA INCLUSIVA que es, simplemente un “modo de vida”, pero cada vez, social y humanamente, más necesario.

relevaron por ser un tipo de evaluación general, no especializado en la temática de discapacidad.

De todas maneras para Montevideo se censó a nivel de los Centros Comunales Zonales, lo que permite, al menos para el caso de la capital, acercar los datos a zonas de la ciudad las que se pueden asociar con barrios. La encuesta continua de hogares aporta indicadores socioeconómicos que podrían asociarse a la distribución geográfica, y así tener algún tipo de referencia para la distribución de los niños/as con discapacidad en Montevideo, relacionando las zonas a algunas características socioeconómicas generales.

## 5. EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 5.1 MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual sobre el derecho a la educación inclusiva que se tomó para este trabajo partió de la normativa vigente antes reseñada.

En el ámbito del Estado uruguayo el principal órgano referente en este tema es hasta ahora la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y más específicamente la Inspección Nacional de Educación Especial.

La visión que tiene la Inspección respecto a la educación inclusiva se refleja en el Comunicado N° 1 dirigido a las distintas inspecciones y a los miembros de las asambleas técnicas docentes, emitido el 10 de febrero de 2013, luego que CAinfo y FUAP presentaron una solicitud de acceso a la información pública en el marco de este proyecto.

### 5.2 FUENTES DE INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este documento se presentan datos provenientes de dos fuentes de información: los relevados

en el módulo sobre discapacidad del Censo 2011 y una serie de datos producidos por la ANEP como respuesta a las solicitudes de información presentadas por CAinfo y FUAP en el marco del presente monitoreo.

#### 5.2.1 LAS CIFRAS DEL CENSO SOBRE DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

Los datos sobre educación de las personas con discapacidad se establecieron a través del cruce de información entre el módulo de discapacidad y el módulo de educación del Censo Nacional. Dichos datos fueron requeridos al Instituto Nacional de Estadística mediante una solicitud de acceso a la información pública<sup>14</sup>. La respuesta del organismo permitió conocer los datos que se presentan a continuación. Al igual que en apartado anterior, corresponde aclarar que los datos recabados por el Censo relativos a la temática de la discapacidad se construyeron a partir de la autoidentificación de los censados y no de un diagnóstico técnico, por lo que deben ser tomados con esta precaución.

Respecto al acceso a la educación los datos del Censo relevaron la asistencia a centros de educación al momento del censo (se preguntó si los niños asistían actualmente a algún centro educativo formal). Los datos que se presentan corresponden en este caso a la educación pública y privada y refieren a la educación común y especial. La información fue solicitada para el tramo de edad de 4 a 14 años (edad escolar). El análisis arrojó los siguientes resultados:

El contenido de la **Tabla 1** se puede visualizar de manera más sencilla en el **Gráfico 7**. El mismo compara la concurrencia a los centros educativos formales para el tramo inicial y primaria en educación común y especial, entre el grupo de

niños/as con y sin discapacidad. En ambos casos las cifras reflejan un alto grado de inserción en el sistema educativo para este tramo de la enseñanza. Para el caso de niños/as sin discapacidad este porcentaje es del 98% (374.708) y del 96% para el grupo de niños/as con discapacidad (28.447).

No obstante el carácter oficial que revisten estas

**Tabla 1. Asistencia y no asistencia a centros de educación inicial primaria común y primaria especial, niño/as 4 a 14 años en Uruguay**

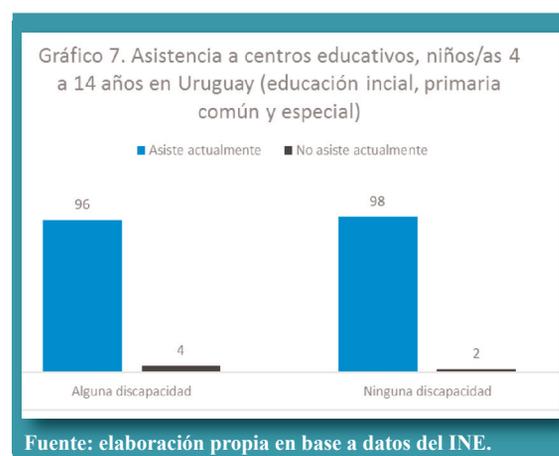
Cantidad de niños/as con alguna discapacidad que asisten actualmente a algún centro	28447	Porcentaje de este grupo que asiste	96%	Cantidad de niños/as sin discapacidad que asisten actualmente a algún centro	374708	Porcentaje de este grupo que asiste	98%
Cantidad de niños/as con alguna discapacidad que no asisten actualmente a ningún centro	1045	Porcentaje de este grupo que no asiste	4%	Cantidad de niños/as sin discapacidad que no asisten actualmente a ningún centro	7515	Porcentaje de este grupo que no asiste	2%

Fuente: elaboración propia en base a datos del INE.

cifras las mismas deben ser leídas con especial cautela, por cuanto, como se ha prevenido antes, los datos del módulo sobre discapacidad recogidos en el Censo no parten de un diagnóstico técnico de las situaciones de discapacidad, sino que reflejan la identificación de tales situaciones realizadas en este caso por los adultos a cargo del hogar de los niños y niñas ; asimismo corresponde tener en cuenta que la asistencia a centros educativos no implica por sí la existencia de inclusión educativa, aun cuando ésta se de en centros comunes o regulares. Como se planteó antes, el modelo inclusivo supone la adopción de un conjunto de medidas y ajustes para la adaptación del sistema educativo. En consecuencia, si bien

los datos recabados por el censo contribuyen a generar conocimiento sobre el tema discapacidad y educación, resultan una fuente insuficiente de información para monitorear el grado de desarrollo del derecho a la educación inclusiva para los niños/as con discapacidad.

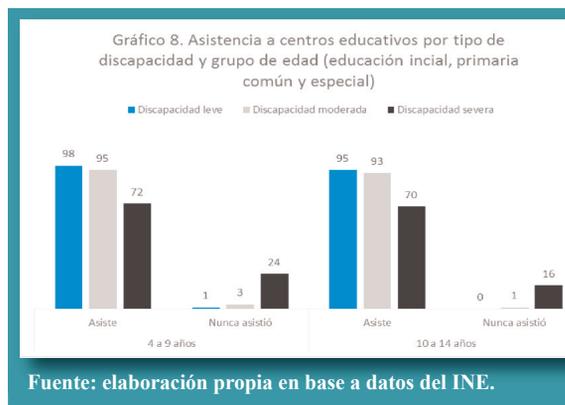
El **Gráfico 7** revela que la cantidad de niños/as con discapacidad que no asisten a centros de enseñanza es un 2% mayor en comparación a lo que ocurre dentro del grupo de niños/as sin discapacidad, lo que corrobora la persistencia de situaciones de exclusión. La brecha se agranda en tramos más avanzados de la educación. En efecto, de acuerdo al estudio publicado recientemente por Unicef y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (IIDDI) “La situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad para la inclusión”, esa diferencia se acentúa a medida que avanza la edad y ciclo educativo, llegando a ser de 8 puntos si toma el grupo de 4 a 17 años.<sup>15</sup>



Asimismo, aún en el tramo de educación inicial y primaria, en la medida de que el grado de discapacidad aumenta, mayores son las dificultades para el acceso a la educación. Esto se desprende del **Gráfico 8** que compara las cifras de niño/as con discapacidad que asisten actualmente a la educación y aquellos que nunca lo hicieron, para los grupos de 4 a 9 años y 10 a 14 años, según el grado de discapacidad.

Como se observa en el gráfico anterior en los casos de discapacidad severa, casi la cuarta parte de los niños/as de 4 a 9 años (177) nunca ha asistido a un centro educativo. En el caso de aquellos de 10 a 14 años, esta proporción representa un 16% (132) de los niños/as.

Con respecto a la distribución de la matrícula escolar, según los datos del Censo, el 83% (21.505) de los niños y niñas con discapacidad asiste a centros comunes (primaria), en tanto el 17% (4.559) lo hace en los centro de educación especial. Los datos del Censo no son consistentes en este aspecto respecto a la información oficial que maneja la ANEP (ver apartado 5.2.2.1) De cualquier manera, como se expresó antes, la asistencia a centros comunes no implica por sí que esté garantizada la inclusión. La forma de relevamiento de los datos del Censo, no permite identificar casos de niños que asisten a ambos tipos de centro al mismo tiempo. Sin embargo cuando se desglosan estos datos por grado de discapacidad la situación cambia radicalmente. El **Gráfico 9** revela que en los hechos a medida que la discapacidad se torna más severa existe una tendencia a la escolarización en la educación especial.



De acuerdo a esta fuente de información, en el caso de la discapacidad leve el 91% de los niños/as asiste a la educación común y un 9% a la especial. Para el caso de la discapacidad moderada, esta relación pasa a ser de 67% y 33% respectivamente. Finalmente, en el caso de discapacidad severa, la situación se invierte y la mayor parte de los niños, el 66%, asiste a la educación especial y sólo el 33% a la educación común. Esto revela la persistencia de barreras para que los niños con mayor grado de discapacidad logren acceder a las escuelas comunes.

## 5.2.2 DATOS DE LA ANEP SOBRE DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

Con el propósito de profundizar en el monitoreo del derecho a la educación inclusiva de los niños/as con discapacidad en Uruguay, el Centro de Archivo y Acceso a la Información Pública (CAinfo) y la Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP) procuraron conocer cuáles eran los datos disponibles en el organismo a cargo de la enseñanza en el país. Como se planteó al inicio, el objetivo de esta experiencia de monitoreo se centró en el sector público a través del cual el Estado canaliza el cumplimiento de sus

<sup>14</sup> Solicitud de AIP presentada el 17 de Diciembre de 2012.

obligaciones inmediatas en relación al derecho a la educación, tal como se planteó en el apartado 3 de este trabajo.

Con ese propósito, a través del uso de la ley 18.381, Ley de Derecho de Acceso a la Información Pública, en diciembre de 2012 se presentaron diversas solicitudes de acceso a la información pública a la ANEP y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), para relevar los siguientes elementos vinculados a la educación de los niños/as con discapacidad a nivel inicial y primaria en el sector público:

- Presupuesto destinado por el organismo para atender la inclusión de los niños/as desde que el país ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2009) hasta 2012.
- Lista de escuelas que a 2012 habían incorporado medidas de accesibilidad física.
- Cantidad de niño/as con discapacidad matriculados en educación común para el periodo 2009-2012.
- Cantidad de niño/as con discapacidad matriculados en educación especial para el periodo 2009-2012.
- Recursos humanos con capacitación o espe-

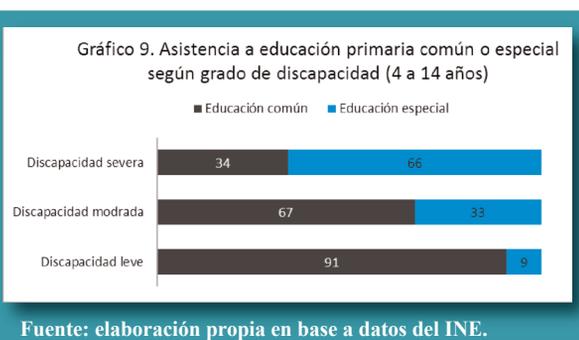
cialización para el trabajo con niños/as con discapacidad que conforman el staff docente a cargo del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

- Recursos humanos con capacitación o especialización para el trabajo con niños/as con discapacidad que conforman el staff docente de las escuelas especiales.
- Protocolos e instructivos existentes para la regulación de la inscripción de niño/as con discapacidad.
- Protocolos e instructivos existentes para la admisión de asistente personales en el aula.
- Registros sobre solicitudes de inscripción de niños/as con discapacidad denegadas.

Ante la falta de respuesta, en abril de 2013 se inició una acción judicial para obtener la información solicitada.<sup>16</sup> En el curso del proceso, el organismo entregó una serie de datos y afirmó la inexistencia o indisponibilidad de otros, entre ellos, aquellos vinculados a la matriculación niños/as con discapacidad en los centros de educación común a su cargo, la información presupuestal requerida, gran parte de la información sobre recursos humanos y los datos sobre accesibilidad de los locales educativos.

En el marco del proceso judicial CAinfo y FUAP promovieron un acuerdo con el organismo por el cual éste se comprometió a producir varias de las informaciones faltantes en el plazo de 3 meses.

La coordinación del relevamiento de los datos fue encomendada por las autoridades a la Ins-



<sup>15</sup> Informe disponible en: <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf>

pección Nacional de Educación Especial. Esta Inspección recopiló la información recabada por las Inspecciones Departamentales en cada una de las escuelas comunes de todo el país. De acuerdo a lo informado, para la recolección de los datos “se solicitó a las escuelas que fueran consignados sólo los alumnos con diagnóstico de discapacidad habiendo recibido comunicación desde las escuelas respecto a las dificultades para acceder a los diagnósticos para algunas poblaciones muy vulnerables”.<sup>17</sup>

En consecuencia, si bien los datos proporcionados por la ANEP son oficiales -al igual que lo que se planteó para el caso de los datos del Censo-, también deben ser tomados con cautela dadas las dificultades que existieron en la recolección y las complejidades inherentes al diagnóstico de la discapacidad. A ello se suma el hecho que, dentro de la categoría “discapacidades mentales”, se observa en los registros entregados por el organismo un alto número de casos de niños/as con “trastorno de conducta”. De acuerdo a una primera lectura que se hace desde las autoridades de ese dato, es posible a nivel de los centros educativos haya existido un sobrediagnóstico de este tipo de situaciones que no configuren en sí mismas situaciones de discapacidad. No obstante la información producida por la ANEP reviste especial importancia por cuanto:

Se trata de datos producidos por el propio organismo en base a la información obrante en cada escuela. En ese sentido constituye el primer relevamiento sobre discapacidad y educación realizado en el país que abarcó la totalidad de las escuelas comunes.

Los datos permiten corroborar la existencia de algunas tendencias, especialmente en lo que respecta

a la respuesta que el Estado viene brindando en materia de educación y discapacidad intelectual. La información recabada refleja algunos de los obstáculos y desafíos que existen para avanzar en la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad, especialmente en aquellos aspectos vinculados a la disponibilidad de recursos humanos especializados con los que cuenta el país.

En mérito de las dificultades que se plantaron para el diagnóstico de algunas situaciones, la Inspección Nacional de Educación Especial comunicó a CAinfo que solicitará a las Inspecciones una profundización en la verificación de los datos para diciembre de este año, especialmente aquellos vinculados al diagnóstico de discapacidad mental. Así mismo frente a los vacíos de información que fueron detectados a raíz de las solicitudes de información realizadas, dicha Inspección resolvió solicitar a la División Estadística que incluya un módulo sobre discapacidad en el relevamiento de datos que anualmente efectúa en las escuelas comunes. La concreción de estos anuncios implicaría un avance muy significativo para que el país cuente con información sistemática y de mayor calidad sobre esta temática.

#### 5.2.2.1 MATRICULACIÓN DE NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD EN EL SECTOR PÚBLICO

Como se ha planteado a lo largo de este documento la inclusión educativa no se agota en la matriculación de los niño/as 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, entre otros.

A continuación se analizarán los datos proporcionados por la ANEP respecto a la matrícula de niños/as con discapacidad en escuelas públicas, inicial y primaria, especial y común.

La suma de los datos proporcionados por ANEP sobre educación común y especial, indica que en el año 2013 hay una cantidad aproximada de 13449 niños/as con discapacidad asistiendo a centro de educación públicos a cargo del organismo. De ese total, más de la mitad, el 57% (7628) de los niños/as están matriculados en educación especial mientras que el 43% (5821) asiste a las escuelas comunes. Estas cifras, obtenidas en base a los registros estadísticos de ANEP respecto a Educación Especial, así como al relevamiento efectuado en escuelas comunes por el organismo, difieren con las obtenidas por el Censo Nacional de Población 2011. Como se planteó antes, de acuerdo a esa fuente de información la mayoría de los niños y niñas con discapacidad se encuentran asistiendo a escuelas comunes.

Las cifras de ANEP indican que aún hay una gran cantidad de niños/as con discapacidad matriculados en las escuelas especiales. Esta tendencia se acentúa más en los casos en los que existe una discapacidad intelectual como se verá a continuación. Asimismo si se cruzan los datos brindados por la ANEP con los datos del Censo Nacional, resulta que la cifra de niños y niñas con discapacidad matriculados en escuelas especiales incluso supera la cantidad de casos de discapacidad severa cuantificados en el Censo.

## A) EDUCACIÓN ESPECIAL

A efectos del análisis particular que se presenta

en este apartado se utilizarán datos correspondientes al año 2012, dado que los datos para el 2013 no fueron entregados de manera desagregada. De acuerdo a los datos proporcionados por la ANEP en el año 2012, se encontraban matriculados en la educación especial 6761 niños/as como se observa en la **Tabla 2**. Del total de estos, el 40% (2716) asistía a centros educativos en Montevideo y el resto (4045) en el interior. Estos resultados guardan cierta relación con los datos del censo sobre la distribución territorial de la población de niño/as con discapacidad, de los cuales surgen que la mayor parte de los niños vive en el interior del país.

Si se profundiza en el análisis de estos datos, desglosando por tipo de discapacidad se observa que la gran mayoría de los niños/as matriculados en las escuelas especiales tiene algún tipo de discapacidad intelectual. Estos representan el 93% del total (5994). Esta tendencia se acentúa aún más en el caso del interior del país, en donde el 97% de los niños/as que se encuentran en la educación especial tienen algún tipo de discapacidad intelectual.

Los niños/as sordas o con alteraciones del lenguaje

**Tabla 2. Matriculación en educación especial según tipo de discapacidad, Montevideo - Interior al 2012<sup>18</sup>**

ZONA	2012										
	TOTAL	D.I.	% DI	P.C.	% PC	D.M.	% DM	PS/AL	% PS/AL	D.V.	% DV
Total país	6447	5994	93	140	2	89	1	167	3	57	1
Montevideo	2466	2149	87	79	3	89	4	92	4	57	2
Interior	3981	3845	97	61	2	0	0	75	2	0	0

<sup>16</sup> De acuerdo a la LAIP, el plazo legal para responder es de 20 días hábiles, pudiendo el organismo solicitar una prórroga por 20 días más por motivos fundados.

<sup>17</sup> Informe N° 175 remitido por la Inspección de Educación Especial a la Inspección Técnica, el 18 de junio de 2013.

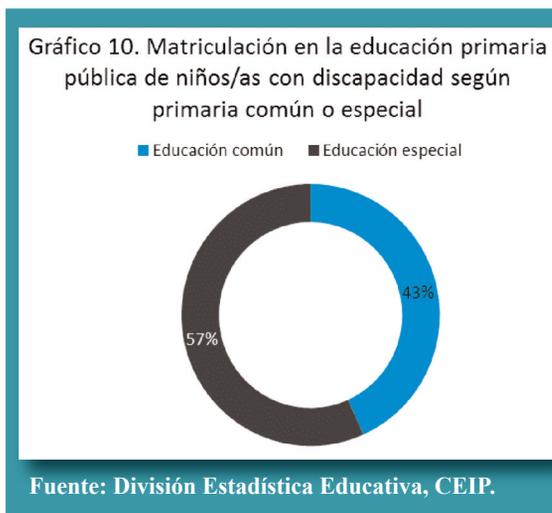
representan el 3% dentro de la educación especial; en el caso de aquellos con problemas de conducta esta proporción es del 2% del total. La discapacidad motriz y discapacidad visual representan individualmente el 1% con la peculiaridad de que en el interior del país, de acuerdo a los datos oficiales no figura ningún niño/as registrado. Esta observación refleja las dificultades que existen para contar con información de calidad.

### B) EDUCACIÓN COMÚN

En julio de 2013 como resultado del acuerdo antes mencionado la ANEP entregó al Juzgado Letrado de Primera Instancia de lo Contencioso Administrativo de 4to Turno una serie de datos recabados sobre la cantidad de niños/as con discapacidad matriculados en educación común recolectados en las escuelas de todo el país.

Las planillas entregadas revistieron una dispar calidad de la información. La instrucción dada por las autoridades fue que se recabaron los datos en las escuelas comunes. Sin embargo en varios casos los inspectores reportaron también datos de las escuelas especiales. Para arribar a los datos que se presentan a continuación, utilizando el nomenclator de escuelas se identificó el tipo de escuela en cada caso (lo que posibilitó la detección de este error en el registro) y se restaron las cifras pertenecientes a las escuelas especiales que se informaron por error.

De acuerdo a las cifras producidas por el organismo, la matrícula a nivel nacional de niños/as con discapacidad matriculados en las escuelas comunes es de 5820 alumnos. El 49% de estos alumnos asisten a las escuelas de Montevideo, mientras que el 51% lo hace en el interior del país. Esta distribución que a primera vista pa-



rece equitativa confirma sin embargo que la inclusión ha tenido mayor incidencia en la capital del país, por cuanto de acuerdo a los datos del Censo Nacional -como se explicó anteriormente- el 33% de los niños/as con discapacidad viven en Montevideo y el 67% en el interior.

Si analizan los datos por tipo de discapacidad se observa el siguiente escenario:

Como se puede observar en el **Gráfico 11**<sup>19</sup>, a nivel nacional el grupo con mayor representación en la educación común es el conformado por los niños con discapacidad intelectual 36% (2107). Sin embargo corresponde tener en cuenta que la discapacidad intelectual es la que tiene mayor prevalencia dentro del grupo de niños/as con discapacidad; de acuerdo a los datos del Censo Nacional 2011.

El segundo grupo con mayor incidencia es el conformado por niños/as con trastornos de conducta, el 26% (1510). Lo siguen aquellos con discapacidad motriz (13%), autismo y otros (11%), dis-

capacidad visual (9%) y discapacidad auditiva (5%). Estas categorías fueron las utilizadas por la ANEP en las planillas proporcionadas.

Si se desglosa la información por departamento del país, se observa que dentro del grupo de niños/as con discapacidad que asisten a escuelas comunes la incidencia de los distintos tipos de discapacidades varía según la zona, revirtiéndose la tendencia general en algunos casos, como surge del **Gráfico 12**<sup>20</sup>.

Según la **Tabla 3**, en el caso de los niños/as con discapacidad intelectual, se observa que hay más alumnos matriculados en Montevideo que en el interior del país. Más de la mitad (51 %) de los niños/as con discapacidad intelectual inscriptos en las escuelas comunes asisten a centros en la capital del país, lo que claramente demuestra las diferencias que existen entre Montevideo e Interior en el primer escalón para el acceso a la educación inclusiva para este grupo de niños.

Esta conclusión se reafirma si se comparan

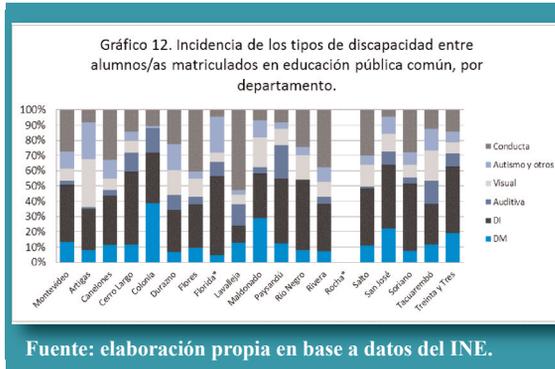
**Tabla 3. Matriculación en educación pública común según tipo de discapacidad, Montevideo-Interior**

Zona	2013													
	Totales	DI	%DI	DI	%DI	auditiva	%auditiva	visual	%visual	autismo y otros	%autismo y otros	conducta	%conducta	
Total país	5820	742	13	2107	36	267	5	552	9	642	11	1510	26	
Montevideo	2966	377	13	1080	38	71	2	226	8	323	11	789	28	
Interior	2954	365	12	1027	35	190	7	326	11	319	11	721	24	

estos datos con la cantidad de niños/as con discapacidad intelectual matriculados en educación especial<sup>21</sup> como se observa más abajo en el **Gráfico 13**. De la lectura conjunta de estos datos (educación común y educación especial) resulta claramente que la inserción en el sistema educativo para los niños/as con discapacidad intelectual continúa transcurriendo



Fuente: elaboración propia en base a datos del INE.



Fuente: elaboración propia en base a datos del INE.

mayoritariamente en el modelo de la educación especial. Casi 2 de cada 3 niños/as son matriculados en la educación especial. Esta situación es aún más pronunciada en el interior del país, en donde solamente 1 de cada 4 niños logra acceder a las escuelas comunes. Esta conclusión puede verse matizada en aquellas situaciones de doble escolaridad, pero no se cuenta con datos que permitan identificar esas situaciones ni en el caso del relevamiento realizado por el Censo ni por la ANEP.

<sup>18</sup> DI: Discapacidad Intelectual, PC: Problemas de Conducta, DM: Discapacidad Motriz, PS/AL: Personas Sordas y con Alteraciones del Lenguaje, DV: Discapacidad Visual

## 5.3 RECURSOS HUMANOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

### 5.3.1 FORMACIÓN CURRICULAR

La formación docente es un factor sumamente relevante para garantizar la verdadera inclusión de los niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo. Como se ha dicho antes, la matriculación en las escuelas regulares en compañía de sus pares sin discapacidad es un requisito fundamental para la inclusión, pero no el único.

La formación de recursos humanos adecuados, constituye una de las obligaciones sustantivas que el Estado ha asumido al ratificar en el año 2009 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, tal como se planteó en el apartado 3. A ellos también se encontraba obligado desde mucho antes en el marco del cumplimiento del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, como se planteó al inicio de este documento.

Con el propósito de monitorear si el país ha avanzado en el cumplimiento de esta obligación, en diciembre de 2012, CAinfo presentó una solicitud de acceso a la información pública dirigida al Consejo de Formación en Educación (organismo a cargo de la formación docente en Uruguay).

Se le preguntó acerca del tipo de formación que reciben los estudiantes de Magisterio para el trabajo con niños con discapacidad y/o en educación inclusiva, sobre la carga horaria de dicha currícula, su contenido y en qué año de la carrera de magisterio transcurría la misma.

<sup>19</sup> Algunos casos: Florida, que presenta todo sus datos consolidados, por lo que no se puede saber si solamente se evaluaron datos en escuelas comunes o si se incluyeron escuelas especiales. Otro caso es el de Colonia, que por ejemplo no registra a ningún niño/a con discapacidad visual lo que no coincidiría, proporcionalmente, con el tamaño de su población.

De acuerdo a lo informado por el organismo, “la formación en Educación Especial está considerada como formación de Posgrado, se trata por tanto de una especialización de la profesión docente.”

En el plan de estudio de la formación de grado se desarrolla el Seminario denominado *Dificultades del aprendizaje*, el mismo está ubicado en el 4to año de la formación magisterial, su carga horaria es de 30 horas anuales<sup>22</sup>. Asimismo de la respuesta oficial surge que el plan de estudio de Grado contiene además el *Seminario de Derechos Humanos*, el cual se puede cursar en cualquiera de los últimos tres años y tiene una carga de treinta horas anuales. A través de dicho Seminario se produce el abordaje de modelos inclusivos, da respuesta a la diversidad y al tratamiento del marco legal nacional e internacional”, afirmó la respuesta<sup>23</sup>.

El organismo informó que en el nuevo Plan de Estudio, cuya propuesta estaba siendo elaborada por las autoridades, “se ampliarán los espacios curriculares dedicados a la formación de los futuros docentes en lo que respecta a educación inclusiva, la que comprende Educación Especial”<sup>24</sup>.

La respuesta confirma que el país aún mantiene una cuenta pendiente en esta materia, puesto que la preparación para el trabajo con niños/as con discapacidad no ha sido debidamente jerarquizada en la formación básica curricular de los futuros docentes.

Para reunir más datos sobre los recursos humanos para la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad con los que cuenta Uruguay también se dirigió una solicitud al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Se solicitó

información sobre la cantidad de docentes especializados y/o capacitados para el trabajo con niños/as con discapacidad que conforman su staff. Se respondió que el organismo no posee estos datos.

### 5.3.2 PERSONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL

No todo el personal docente que trabaja en la educación especial cuenta con especialización o capacitación específica. Al 2012 el 65% del plantel docente de estas escuelas tenía especialización o capacitación. Estos datos también surgen de la respuesta a una solicitud de acceso a la información pública presentada por CAinfo y FUAP.<sup>25</sup>

No obstante ha existido un incremento en la formación en el último año de acuerdo a los datos oficiales. En 2009, la cifra de maestros capacitados o especializados era del 55%; en 2010, del 45%; en 2011, del 40% y en 2012 del 65%. Según explicita el organismo estas oscilaciones se deben a “la movilidad de (Ed. común-especial) y del retiro para acogerse a beneficios jubilatorios”. Así mismo “existe entre los docentes no especializados un sector de los mismo que realizan formación permanente pese a no poseer capacitaciones. (...) El incremento de 2012 se debió a la capacitación realizada ese año a maestros que trabajan con niños y niñas con discapacidad intelectual, cuya reedición se planificó para 2013”<sup>26</sup>.

<sup>20</sup> DM: Discapacidad Motriz, DI: Discapacidad Intelectual,

<sup>21</sup> Como se puede observar en el gráfico, aparece un asterisco en los departamentos de Florida y de Rocha. En el primer caso, los datos no estaban desglosados, por lo cual se desconoce si dentro de los datos aportados se han incluido alumnos/as matriculados en educación especial. En el caso de Rocha no se registra ningún niño/a con discapacidad en escuelas comunes.

<sup>22</sup> Estos datos se obtienen de la comparación de educación común, recogidos en 2013, con los de educación especial recabados en 2012, lo que permite hacer aproximaciones, pero no conclusiones exactas.

En cuanto al total del staff, la cantidad de docente de educación especial se ha venido manteniendo estable entre el 2009 a 2012, en torno a los 962 funcionarios. De este total, 408 trabajaban a 2012, en Montevideo y 554 en el Interior del país.

Según lo informado por las autoridades, la ratio alumnos por docentes en las escuelas especiales es de “12 niños por docente, encontrando grupos de 15 alumnos hasta de 4 por docente y con auxiliar (esto último para alumnos con multitempdimiento grave). En el caso de los estudiantes sordos la relación es 5 alumnos para un docente con apoyo de instructor”.

### 5.3.2 PERSONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN COMÚN

Como se explicó más arriba la ANEP no contaba con los datos de docentes especializados en educación inclusiva dentro de su staff de educación común. Como resultado de la acción judicial, el organismo se comprometió a realizar un relevamiento a nivel de todas las escuelas del país. La información fue entregada conjuntamente con los datos sobre la matrícula de alumnos con discapacidad en escuelas comunes.

Las cifras oficiales resultan extremadamente bajas: la sumatoria apenas llega a 243 docentes especializados en todo el país. Este número contrasta con el total de 5820 niños/as con discapacidad que según la ANEP están asistiendo hoy a la educación común. Sería importante contar con información más precisa sobre este punto.

La formación docente resulta en este momento uno de los nudos que se identifican para avanzar en la inclusión, aspecto en el que coinciden tanto las autoridades consultadas como las organiza-

ciones sociales que trabajan por los derechos de las personas con discapacidad.

## 6. PREVENCIÓN DE SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN

El presente monitoreo también procuró acceder a información respecto a la existencia de garantías para prevenir situaciones de discriminación en el acceso a la educación de los niños y niñas con discapacidad. Se preguntó al Consejo de Educación Inicial y Primaria si existe algún protocolo específico que regule el procedimiento de inscripción de los niños/as con discapacidad en las escuelas. También se indagó si el organismo contaba con algún tipo de registro que permita conocer la existencia de situaciones de denegatorias de admisión en los centros educativos y sus causales.

Respecto a la existencia de tales registros, el organismo no brindó una respuesta expresa. La contestación se limitó a señalar que “en el ámbito del CEIP por sus propios cometidos institucionales, no se rechazan inscripciones. El principio de obligatoriedad de la escolarización infantil contemplado preceptivamente en el art. 70 de la Constitución, así como en el artículo 7 de la Ley general de educación 18.437 en consonancia con la normativa internacional de derechos humanos – sin distinción sobre las capacidades que poseen los sujetos- hace que el organismo vele plenamente por su consecución”.<sup>27</sup>

No obstante esta respuesta, la lectura detenida del Comunicado N° 1 emitido en febrero de este año por la Inspección Nacional de Educación Especial da la pauta de la persistencia de desafíos para garantizar la acogida en el sistema educativo de niños y niñas con discapacidad, no sólo en las escuelas comunes. Como se lee en la transcripción

del mismo realizada en el apartado 5.1, la Inspección advierte que la falta de acogida de los niños/as con discapacidad en las escuelas comunes implica segregación y/o exclusión, y destaca la importancia de problematizar el tema “ante la irrupción en las escuelas especiales y comunes de nuevas complejidades subjetivas en la infancia”.

Una prueba de esta dificultad que enfrenta la educación pública común para dar acogida a niños y niñas con discapacidad es el claro aumento de centros educativos privados especiales que integran a dicho sector de la población. Este elemento es recogido por el informe de IDDI y Unicef de este año IDDI, según el cual esta situación “ha tenido como resultado una fuerte expansión de la matrícula en escuelas especiales privadas”.

El aumento de escuelas privadas que dan acogida a estos estudiantes, frente a las dificultades que persisten en el sistema público, crean más desigualdad entre las familias que pueden acceder a pagar la educación de sus hijos e hijas en centros privados, frente a los que no pueden. Las familias con menores recursos que ya se encuentran en situación de vulnerabilidad, se enfrentan entonces a condiciones que agravan las situaciones de desigualdad.

Asimismo, según información que pudo ser recabada en el marco de este trabajo, tanto la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, como diversas organizaciones de padres que trabajan en defensa de los derechos de las personas con discapacidad han recibido denuncias vinculadas a la discriminación de niños y adolescentes con discapacidad vinculadas a la acogida y/o permanencia de estudiantes tanto en escuelas comunes del sector público como del sector privado.

En respuesta a estas situaciones de discriminación la Institución Nacional se encontraba trabajando en una serie de recomendaciones dirigidas a las autoridades de la educación.

Asimismo, recientemente las autoridades de la Inspección Nacional de Educación Especial afirmaron que están trabajando en un borrador de Protocolo relativo al procedimiento de inscripción de niños con discapacidad en las escuelas.

## 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### A- ASPECTOS VINCULADOS A LA DEFINICIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y MONITOREO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

La escasa disponibilidad de información estadística de calidad sobre el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad con la que ha contado hasta ahora el país da la pauta de la baja visibilidad y aún, jerarquización, que históricamente ha tenido el tema en el ámbito del Estado. Los datos producidos a partir del Censo Nacional de Población 2011 constituyen un insumo relevante pero no suficiente para el diseño de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación inclusiva.

En el marco de los compromisos internacionales asumidos por Uruguay al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, – y aún desde mucho antes en función de otros instrumentos internacionales reseñados en este trabajo, como el PIDESC y la CDN, por mencionar algunos ejemplos-, el Estado se encuentra obligado a garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad bajo el principio de igualdad y no discriminación.

Sin embargo, tal como se ha planteado en este documento, de acuerdo a los estándares internacionales el derecho a la educación inclusiva no se satisface con garantizar el derecho fundamental de acceder al sistema educativo. Bajo la noción de educación inclusiva, los Estados deben adoptar una serie de medidas que posibiliten la efectiva educación de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares, junto a sus pares sin discapacidad. Dentro de estos ajustes necesarios, la formación docente, así como los aspectos vinculados a la facilitación de apoyos especiales, la adaptación curricular y la disponibilidad de centros educativos accesibles física y comunicacionalmente resultan imprescindibles.

En consecuencia, si bien la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad se enmarca en la política de inclusión educativa general contenida en el documento “Orientaciones de políticas educativas del CEIP para el quinquenio 2010-2014”, la complejidad de los desafíos que se presentan frente a la temática de la discapacidad requiere de políticas específicas, tal como se viene planteando a nivel internacional. Entendemos que para avanzar en la satisfacción de este derecho es necesario que el país cuente con un Plan de Acción Nacional para la Educación Inclusiva con metas y recursos presupuestales específicos, que contemple de manera integral todos los aspectos que hacen a la inclusión educativa en sus distintas etapas.

<sup>23</sup> Respuesta del Consejo de Formación en Educación, Exp/ 5/ 12835/12, del 3 de enero de 2012.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Informe N° 111 de 2013 de la Inspección Nacional de Educación Especial en respuesta a la solicitud de acceso a la información pública.

<sup>27</sup> Ibidem.

En este sentido, dado el carácter instrumental de la información, para avanzar de manera seria y efectiva en la profundización de medidas de política pública que permitan garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad urge que el país cuente con datos de calidad (claros, completos, actualizados y veraces) sobre estos asuntos. La experiencia desarrollada por CAinfo y FUAP sobre la cual da cuenta este trabajo, demuestra la existencia de importantes vacíos de información que deben ser revertidos para avanzar en el diseño de políticas públicas.

Afortunadamente este ejercicio de monitoreo social ha generado una reacción positiva por parte de las autoridades de la educación que han hecho un intento por procurar la producción de algunos datos. Sin embargo, la histórica falta de relevamiento de información desglosada por discapacidad en el sistema educativo nacional, así como las dificultades intrínsecas al diagnóstico, definición y calificación de la discapacidad, determinan que persista un desafío sustantivo en torno al registro, sistematización y disponibilidad de datos. En consecuencia, la producción de información sistemática y de calidad resulta – desde nuestro punto de vista- un factor crítico para que el país pueda avanzar de manera efectiva en el cumplimiento de sus obligaciones y garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad.

Conviene recordar además que tal producción de información constituye además una obligación positiva y sustantiva para el Estado en el marco del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad.

En ese sentido, la concreción de los anuncios realizados por la Inspección Nacional de Educación Especial respecto a la posibilidad de que la División Estadística de Primaria comience a relevar datos sobre la matriculación y trayectoria educativa de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes sería un paso importante. Entendemos además que la actual coyuntura implica una oportunidad para que los organismos a cargo de la educación generen un ámbito participativo en el que puedan estar representadas las personas con discapacidad, las organizaciones y entidades que trabajan en esta temática, la academia y otros actores, para consensuar una serie de indicadores que permitan definir medidas de política pública y monitorear los avances del país en materia de educación inclusiva.

La generación de información de calidad también resulte necesaria a efectos de posibilitar la efectiva participación de la sociedad en estos asuntos, así como el monitoreo de las políticas públicas y su implementación por parte de las organizaciones de la sociedad civil.

## B- DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Sin perjuicio de las dificultades planteadas en el apartado anterior, a continuación se presentan algunas conclusiones en base a la información sistematizada en este documento en relación al estado de situación del derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad en el país.

De acuerdo a los datos del Censo Nacional de Población 2011 el país exhibe altos niveles de acceso a la enseñanza tanto en relación a la po-

<sup>28</sup> Respuesta brindada por el CEIP, Exp. 2365/2012.

blación con y sin discapacidad en el tramo de educación que ha considerado este ejercicio de monitoreo, es decir Inicial y Primaria. Sin embargo, esto no implica necesariamente altos niveles de inclusión, en tanto como se ha venido planteando, la educación inclusiva no se agota en la matriculación escolar de los niños y niñas con discapacidad.

Asimismo, las cifras del Censo reflejan que persisten situaciones de exclusión del sistema educativo y que éstas son más frecuentes entre los niños y niñas que poseen alguna discapacidad. Los obstáculos y desafíos para el acceso universal a la educación de la población con discapacidad aumentan a medida que se avanza en los diferentes ciclos educativos.

Igualmente, a medida que el grado de discapacidad es más severa, mayores son los niveles de exclusión del sistema educativo y /o segregación en escuelas especiales.

De acuerdo a los datos de ANEP, la mayoría de los niños y niñas con discapacidad se encuentran matriculados en las escuelas especiales. Esta cifra supera ampliamente la cantidad de aquellos que de acuerdo a los datos del Censo cuentan con una discapacidad severa. Estos resultados revelan la persistencia de un modelo basado en la segregación de los estudiantes con discapacidad, más allá de los avances que puedan haberse logrado en estos años y del compromiso y dedicación de los docentes y no docentes que trabajan en dichos centros con la situación de cada uno de los niños y niñas y sus familias.

En el caso de los niños y niñas con discapacidad intelectual, los datos provenientes de las dos

fuentes de información en las que se basó este monitoreo corroboran la existencia de una clara tendencia a la matriculación de los niños y niñas en escuelas especiales. Esta característica se profundiza en el interior del país, lo cual de la pauta de un mayor desafío para la inclusión educativa en el interior, en dónde a su vez reside la mayor cantidad de niños y niñas con discapacidad.

Las dificultades planteadas en el apartado anterior respecto a la indisponibilidad de información desglosada y seriada a lo largo del tiempo imposibilita arribar a conclusiones documentadas respecto a la progresividad con la que el Estado ha dado cumplimiento a las obligaciones asumidas en torno a garantizar el derecho a la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo no es posible saber cómo ha evolucionado la matrícula en las escuelas comunes, o la adopción de medidas de accesibilidad, o incluso el presupuesto educativo asignado a la atención de la inclusión de las personas con discapacidad).

Conforme a la información obtenida a través del uso de la Ley de Acceso a la Información Pública, si bien existe una cantidad muy importante de niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes (casi 6 mil niños/as) la mayoría de los docentes no cuentan con especialización o capacitación específica para atender sus necesidades especiales educativas. Esta preparación no forma parte de la currícula de grado de los futuros maestros sino que está prevista como una formación de posgrado (sólo se ofrecen dos seminarios que tangencialmente abordan el tema, uno sobre dificultades de aprendizaje – no estrictamente sobre discapacidad- y otro sobre derechos humanos). Tampoco todos los maestros que trabajan en las

escuelas especiales cuentan con capacitación formal específica o especialización.

Más allá de los avances que se puedan señalar en los últimos años en cuanto al aumento de la oferta de cursos de capacitación, la falta de adaptación del programa de formación docente indica la persistencia de un incumplimiento por parte del Estado en lo que respecta a la obligación positiva de adoptar medidas tendientes a garantizar la educación inclusiva en el marco del PIDESC, la CDPCD y la Ley 18.651.

La urgente reversión de esta situación resulta prioritaria para que el país pueda avanzar en garantizar las condiciones mínimas para que los niños y niñas con discapacidad puedan ejercer adecuadamente su derecho a la educación inclusiva. No se trata de una obligación positiva asumida recientemente por el Estado. Por el contrario, como se ha planteado en el apartado 3 de este documento, el deber de garantizar la adecuada formación docente en relación al derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad ha venido siendo señalado por organismos internacionales de derechos humanos desde la década de 1990 como parte integrante de las obligaciones asumidas por los Estados.

La adopción de medidas deliberadas, concretas y orientadas lo más claramente posible hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación inclusiva a la que se encuentra sujeto el Estado, requiere la urgente concreción de la modificación curricular del plan de formación docente anunciado por el Consejo de Formación en Educación en el marco de la respuesta brindada a la consulta realizada por CAinfo y FUAP.

Del mismo modo, a efectos de garantizar el derecho a la no discriminación de los niños y niñas con

discapacidad es importante que el Estado adopte un protocolo que regule el procedimiento de inscripción y permanencia de los niños y niñas con discapacidad en los centros educativos públicos y privados estableciendo garantías mínimas sobre los aspectos formales y aquellos que les aseguren el acceso a una educación de calidad en condiciones de igualdad con sus pares sin discapacidad.

Al mismo tiempo sería importante la previsión de mecanismos específicos, fácilmente accesibles para los niños, los padres o familiares, que permitan denunciar situaciones de discriminación y/o falta de adopción de “ajustes razonables” en los centros educativos para la satisfacción del derecho a la educación inclusiva. Sería importante que estos mecanismos, así como el procedimiento y los requisitos para la matriculación en la educación formal, las condiciones de admisión de asistentes personales en el aula, la información en general sobre los derechos de los niños y niñas con discapacidad en el ámbito educativo e información sobre la oferta de recursos y apoyos disponibles para la inclusión educativa fueran parte de una fuerte política de difusión a nivel de los centros educativos y las comunidades.

## Bibliografía

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, Observación General 13, ONU, 1999.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, Observación General 5, ONU, 1994.

Comité de los Derechos del Niño, Observación General 9, ONU, 2006.

CROSO, Camilla, *El Derecho a la Educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva*, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Vol. 4 N° 2, 2010.

DAHANDA, Amita, *Construyendo un nuevo léxico de derechos humanos: la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Sur Revista Internacional de Derechos Humanos, N° 8, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, *Manual del censista*, INE, 2011.

MERESEMAN, Sergio, La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión, IIDI /UNICEF, 2013.

Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006.

NACIONES UNIDAS, Convención sobre los Derechos del Niño, Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989

NACIONES UNIDAS, Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, Asamblea General, resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

NACIONES UNIDAS, Principios y recomendaciones para los censos de población y vivienda, ONU, 2007.

SCHKOLNIK, Susana, *América Latina: la medición de la discapacidad a partir de los censos y fuentes alternativas*, Notas de población N° 92, CEPAL, 2011.