

Hacia los Liceos Mandela

El presente documento contiene una propuesta de diseño de centro educativo inclusivo. Esta se enmarca en el desarrollo de una política educativa preocupada por el cumplimiento integral del derecho a la educación de las poblaciones más vulnerables de estudiantes garantizado en la Constitución de la República y en la Ley General de Educación N°18437.

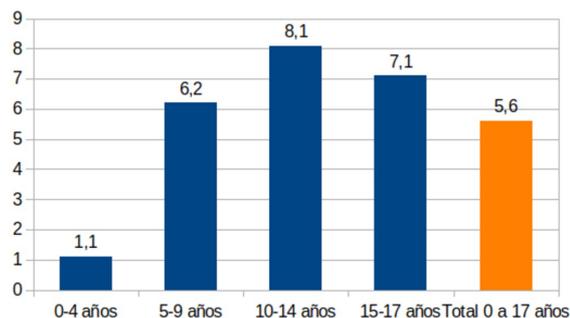
Los liceos definidos como inclusivos deben tener como una de sus características el encontrarse entre aquellos que ya vienen realizando trabajo con estudiantes en situación de discapacidad o que lo harán en el año 2019. También se piensa en liceos que voluntariamente quieran ingresar a la propuesta. Finalmente se considera fundamental que los liceos tengan accesibilidad o que puedan adaptar sus instalaciones durante el año 2019 para hacerla efectiva.

1. Algunos datos

Según un estudio realizado por UNICEF en el año 2013 sobre discapacidad en el Uruguay cerca de 50.000 niños y adolescentes viven con esta condición en nuestro país.

Meresman (2013) señala que en Uruguay existe poca información específica al respecto de niños y adolescentes con discapacidad y ello es una manifestación más de la poca atención que históricamente han recibido por parte de las instituciones responsables de atender las necesidades de la infancia. (Meresman, 2013, p.20)

Señala el autor además, que es posible que existan más adolescentes y niños en situación de discapacidad, ya que no toda esta población ha sido posible de ser relevada. La franja etaria en la que hay mayor cantidad de situaciones de discapacidad se da entre los 10 y 14 años (8,1% de esa franja etaria) seguida por la franja etaria de 15 a 17 años (7,1% de esa franja etaria). Una de las hipótesis que Meresman maneja para explicar este aumento, es que puede estar



ocurriendo que los padres empiezan a percibir y aceptar la situación de discapacidad de sus hijos en estas edades. En esta hipótesis se estaría configurando un abordaje tardío de la problemática al no ser “detectada” en los primeros años. Esto, debe remediarse ya que permitiría mejorar las condiciones de la educación de los niños y adolescentes.

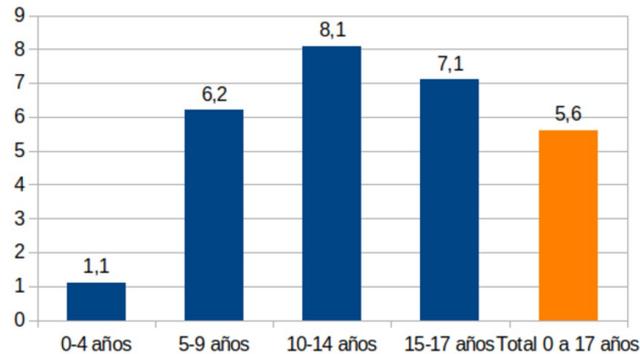


Figura 1: Porcentaje de niños y adolescentes con alguna discapacidad según grupo etario

Según esta misma investigación las discapacidades mayoritarias son las de tipo intelectual.

Un total de 23.472 niños de entre 6 y 17 años (que representan un 4 % del grupo de edad) tienen dificultades para aprender o entender. De ellos, aproximadamente 8.500 tienen dificultades moderadas o severas. En segundo término las discapacidades visuales (19.885 niños menores de 18 años, que representan el 2,3 % del grupo etario tienen dificultades severa para ver o son ciegos), en tercer lugar las discapacidades auditivas (6.375 niños menores de 18 años, un 0,8 % del grupo etario, tienen dificultades para oír, unos 1.500 tienen mucha dificultad o son sordos) y en cuarto lugar las discapacidades físicas (un 0,8 %, que equivale a 6.274 niños de entre 2 y 17 años, tiene dificultades importantes para caminar o subir escalones). (Meresman, 2013, p. 22)

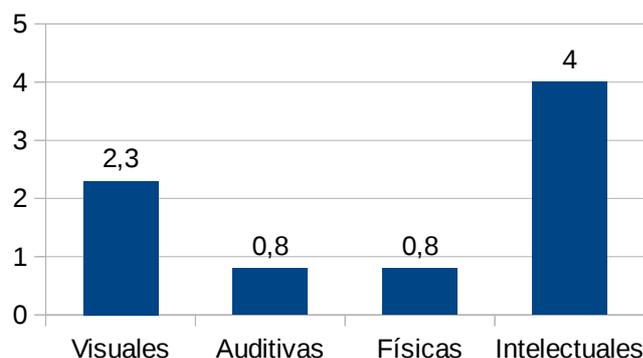


Figura 2: Porcentaje de niños y adolescentes entre 0 y 17 años según tipo de discapacidad.

Un aspecto muy importante que releva el estudio es que hay un vínculo entre discapacidad y pobreza.

Los resultados del Informe mundial sobre la discapacidad (OMS-Banco Mundial, 2011) confirman que la prevalencia de la discapacidad es mayor entre los grupos más pobres de la población y que las malas condiciones de vida hacen más frecuente la discapacidad como consecuencia de mala nutrición, enfermedades, accidentes y problemáticas sociales que empeoran las condiciones de crecimiento y desarrollo de los niños. (Meresman, 2013, 22)

Además de lo que señala el estudio de la OMS y el Banco Mundial relevado por Meresman, éste destaca que, en las familias que tienen situaciones de niños y adolescentes con discapacidad esta genera una necesidad de atención permanente en salud además de un mayor gasto. Esto también trae como resultado que aquellos que cuidan a los niños y adolescentes, en nuestro país mayoritariamente mujeres, vean resentidos significativamente sus ingresos.

En Uruguay y en relación a las observaciones realizadas anteriormente no existen estudios exhaustivos acerca de la relación entre discapacidad y pobreza. Sin embargo sí se cuenta con datos de la encuesta permanente de hogares al respecto:

[...] puede afirmarse que casi la mitad (48 %) de las personas con discapacidad pertenecen a los hogares de menores ingresos (MEC-MIDES-2012. Asimismo, un análisis de la ENHA (2006) sobre población pobre y no pobre de Montevideo y los datos presentados en el Estudio sobre la situación de discapacidad en extrema pobreza permiten constatar la sobrerrepresentación de las personas con discapacidad en los hogares ubicados en los quintiles más bajos. (Meresman, 2013, p. 23)

En relación a estas observaciones, datos preliminares del estudio realizado por el MIDES y la Red Temática de Discapacidad de la Universidad de la República (2009) en hogares con extrema pobreza, señalan:

[...] el 59% de los niños presentan discapacidad mental, distribuyéndose de la siguiente manera: 49% intelectuales, 13% psíquicas y 38% ambas (estos datos corresponden a los primeros 238 hogares relevados en los cuales residen 404 personas con discapacidad). Al comparar los datos de niños y niñas con algún grado de discapacidad mental, con el nivel educativo alcanzado por ellos, se evidencia la problemática de la inclusión educativa. Tanto el acceso como la permanencia en el sistema educativo, es un indicador de las posibilidades reales de desarrollo que tienen

estos niños en situación de pobreza. (Mides, 2014, 35)

2. Paradigmas de discapacidad en la normativa internacional los últimos cuarenta años en relación a la educación.

El concepto de discapacidad ha ido modificándose bajo la influencia de declaraciones y conferencias relativas al tema llevadas adelante por distintos organismos internacionales como Unicef y otros. Se ha pasado de un paradigma médico, clínico, centrado en la rehabilitación, a un paradigma social centrado en la consideración de la responsabilidad de la sociedad en desarrollar las potencialidades de todos los individuos: “Las primeras declaraciones de la década del setenta, se referían a los retrasados mentales (1971) e impedidos (1975)” (Donya, 2015, 4).

En educación bajo el predominio del primer paradigma se entendía el papel de la enseñanza como rehabilitadora y por lo tanto se hablaba de la integración de las personas con discapacidad en escuelas especiales. En educación media el tema no estaba abordado centralmente invisibilizándose la circunstancia. A la Educación Especial que desarrolló durante muchos años primaria le competía brindar los apoyos necesarios para dar efectividad a la integración social.

[...] a partir de Jomtien (1990) y de Salamanca (1994) se proclamó la eliminación de toda forma de discriminación contra la discapacidad, lo cual sentó las bases para la integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales. En el año 2006, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, propuso un cambio cualitativo al definir la discapacidad como la interacción entre las diversas condiciones individuales y las barreras del entorno. (Donya, 2015, 108)

La discapacidad es considerada hoy el resultado de la interacción entre las características individuales y las barreras que existen en el medio social que impiden la presencia, la participación y el desarrollo pleno de las personas, entendiendo que los obstáculos y los prejuicios que existen en la sociedad generan en sí mismos una discapacidad. Hoy se habla de inclusión y se entiende que la responsabilidad deja de ser singularizada (del sujeto concreto), para pasar a ser una responsabilidad colectiva (de la sociedad en su conjunto). Este cambio necesita que en educación se adapte el actual formato y organización del sistema educativo y las formas de enseñanza a las necesidades de todas las personas. En este marco actual es que el Consejo de Educación Primaria ha iniciado un proceso de transición que entiende que 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 a los que ahora se los incluye en aulas comunes.

En enseñanza media el Consejo de Educación Secundaria se ha propuesto comenzar a desarrollar su propio diseño.

El problema de la discapacidad se ha refinado y especializado demasiado, antes dentro de instituciones especializadas, ahora dentro de las instituciones comunes. Cuando hablás con las personas llamadas “con discapacidad” –en términos jurídicos–, que son muy variadas y no hay nada que las generalice, repiten constantemente que les gustaría ser tratadas como a cualquiera. Este es el principio pedagógico que lo organiza todo, y quizás la inclusión no sea otra cosa que tratar a la gente que no estaba allí como tratás a cualquier otro. En eso consiste el arte; es difícilísimo, pero consiste en tratar de que se sienta y participe como cualquier otro. Hay que hacer una pedagogía de la cualquieridad, en este sentido. Me he negado a que la formación en inclusión sea tan específica y esté compuesta de saberes tan particulares: eso va en contradicción con la idea de igualdad educativa. (Skliar, 2018)

En opinión de Skliar, ubicado en el paradigma social, los debates en torno al concepto de inclusión, aunque ha ayudado a posicionar el tema de la discapacidad, fue alejando en educación los debates pedagógicos de fondo. Por ese motivo propone hablar de cómo construir una educación que sea cualquiera y no que esté pensada solo para los distintos, entendiendo que lo que define lo esencialmente humano es precisamente lo distinto. Define la educación de cualquiera como una tarea de construcción del vínculo con el estudiante desde el reconocimiento de qué es lo que constituye al otro como esencialmente humano. Define este encuentro como aquel que se preocupa por entender la fragilidad propia y la del otro. Esto no es entendido por Skliar como el encuentro con la carencia, pobreza o debilidad sino como el contacto con lo que el otro trae de potencia humana.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”. (UNESCO 2005, 14)

3. Concepciones y enfoques predominantes en relación a la inclusión educativa entre los docentes uruguayos

En Uruguay, según Donya (2015) los docentes al respecto de la inclusión y la discapacidad, tienen concepciones contrapuestas y ambiguas alimentadas, según expresa, por el marco normativo nacional. Señala que tanto la Ley General de Educación N° 18.437 (2008) como la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad N° 18.651 (2010) utilizan en forma indistinta a lo largo de su articulado, los términos inclusión e integración. Por este motivo es preciso construir un posicionamiento en educación media sobre el tema en donde el esfuerzo esté centrado en construir dispositivos para la educación inclusiva y no solamente en integrar estudiantes.

Si bien los docentes reconocen que existe un discurso sobre la inclusión como derecho de los sujetos y está “de moda” hablar de ella, los discursos que están más arraigados son los de la integración. Al igual que en la normativa nacional, las visiones y concepciones de los docentes también reflejan diferencias y matices al definir la inclusión educativa e identificar el paradigma vigente sobre la discapacidad. No obstante al interior de los liceos los docentes reconocen buenas prácticas de inclusión educativa. El uso indistinto de los términos no es un aspecto menor. Uno y otro denotan concepciones y paradigmas diferentes desde los cuales se orientan los discursos y se ofrecen las referencias teóricas para las prácticas educativas concretas. En las concepciones de los docentes se ve reflejada la ambigüedad que está presente en el marco regulatorio nacional que no es claro para orientar sus prácticas. (Donya, 2015, 4)

4. Normativa

Los derechos de las personas con discapacidad en Uruguay están protegidos por numerosas normas, que directa o indirectamente hacen referencia a estos. En el ámbito específico de la educación señalamos como las más relevantes la Constitución de la República, las leyes 18.418 (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad) y 18.651 (Protección Integral de las Personas con Discapacidad), el Protocolo N° 0103/17 de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.

La Ley 18.651 en su artículo 40 expresa:

“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”.

El Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, promulgado por el Poder Ejecutivo (MEC) en el año 2017, recoge este mandato y establece que se debe contar con apoyo académico y accesibilidad para hacer efectiva la inclusión. Además de eso, el protocolo establece que en los centros educativos se deben construir indicadores de actuación al respecto del tema y formar a los docentes, así como trabajar en la sensibilización del tema con toda la comunidad educativa.

Dentro de la normativa específica de Educación Secundaria se encuentra la Circular 3224 que refiere a las Adecuaciones Curriculares para la atención de la diversidad en el aula y la Reformulación 2017 para grupos exclusivos de estudiantes sordos.

5. El Liceo Inclusivo

5.1 Etapas del diseño

El diseño del liceo inclusivo ha pasado por dos etapas:

(1) En un comienzo se pensó en un modelo de proximidad territorial con las Escuelas Mandela. Se partía de tres supuestos:

- Primer supuesto: que la matrícula de egreso de sexto año de las Escuelas Mandela iba a aportar un número importante durante el año 2019 a los primeros años de los liceos que tuvieran proximidad territorial con ellas. Para el caso de Montevideo se conversó con direcciones de las escuelas y se constató que el liceo 14 (proximidad con escuela 76) recibiría un estudiante con autismo y un estudiante con trastorno de lenguaje. El liceo 69 recibiría cinco estudiantes de la escuela 336 con CI descendido (62) pero sin diagnóstico de discapacidad intelectual. Uno de ellos además con trastornos conductuales.
- Segundo supuesto: que UNICEF aportaría recursos materiales y humanos. Ya se realizó contacto. En reunión con integrantes de Unicef se nos informó que aportarían talleres de padres y cupos para un curso. Si bien existe el compromiso de cupos para un curso sobre diversidad aún no existe convenio firmado al respecto.

- Tercer supuesto: que primaria podría brindar apoyo con las maestras itinerantes. Al respecto de esto no hay avances. Sería interesante tener una reunión con las directoras de las escuelas Mandela y de las escuelas especiales de donde son las maestras especiales para poder definir este aspecto. (ya hay contactos al respecto).

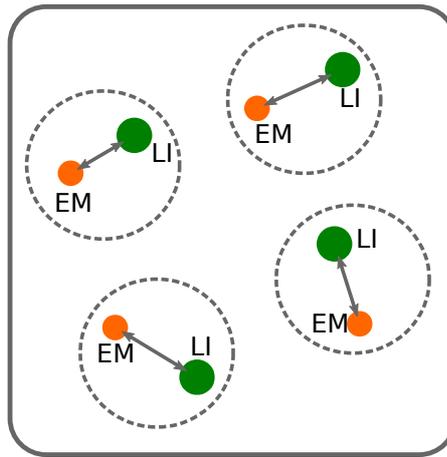


Figura 3: Modelo de Proximidad territorial: Liceos fuertemente vinculados a una Escuela Mandela cercana

(2) En función de lo relevado se ha pensado realizar un segundo diseño: Modelo Articulado e Interinstitucional. Se llevaría adelante, por lo tanto un modelo mixto: de proximidad territorial y articulación e interinstitucionalidad.

Este segundo modelo se fundamenta en el concepto de institucionalizar las acciones que ya vienen realizando los centros educativos en torno al tema discapacidad, confiriéndoles una estructura unificada y articulada con el resto de los lineamientos y acciones del CES, creando

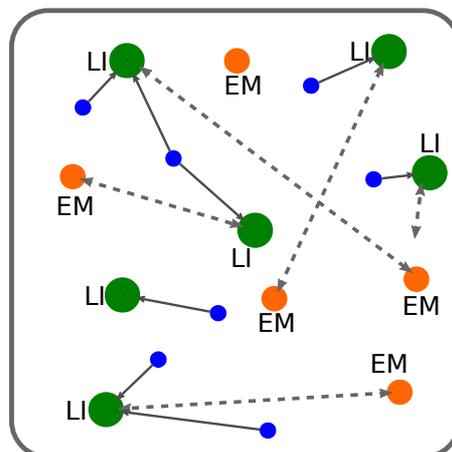


Figura 4: Modelo articulado e interinstitucional: Liceos vinculados a Escuelas Mandela y apoyos interinstitucionales

apoyaturas y protocolos de trabajo y articulando a su vez con otras instituciones del Estado que trabajen en el tema, con la finalidad de enriquecer el trabajo sumando recursos técnicos ya existentes territorialmente (MIDES, Intendencias) y a las asociaciones civiles (comunidad).

Este modelo puede ser abordado en dos niveles:

Nivel 1: en estos liceos se realizarán la consulta para recoger la voluntad para participar en un proceso de construcción de liceo inclusivo que será monitoreado y contará con el acompañamiento desde el CES.

Nivel 2: todos los liceos que tengan en su matrícula estudiantes en situación de discapacidad, que pertenezcan a diferentes comunidades (lingüísticas, culturales) y que soliciten apoyo. Para el trabajo se conformará un grupo de apoyo integrado por CeR, Cereso, Die, EDyTIC, inspección y DPEE que concurrirá a realizar talleres a los liceos toda vez que el asesoramiento sea solicitado. Con estos liceos también se realizará un trabajo de apoyo desde el CES articulando con otras instituciones estatales y civiles

5.2 Posibles liceos

En Montevideo: 32, 54, 59, 69, 71, 64, 35

En el interior: N.º 6 de Rivera, La Floresta, Canelón Chico, Colonia Valdense, Fraile Muerto, Treinta y Tres.

Condiciones:

- a. matrícula de estudiantes en situación de discapacidad
- b. voluntad de formar parte de un proceso de construcción con acompañamiento, formación y apoyo, construcción de dispositivos y monitoreo desde lugares centrales del CES y articulado con otras instituciones Estatales y civiles
- c. accesibilidad

Fundamentos de la elección de los posibles liceos

Para identificar los liceos en los que se trabajará la posibilidad de llevar adelante la experiencia de liceo inclusivo durante el año 2019 se ha tenido en cuenta la experiencia previa y que estos cuenten en su matrícula estudiantes con discapacidad:

- Liceo N.º 54: estudiante con parálisis cerebral

- Liceo N.º 59: estudiante con parálisis cerebral
- La Floresta: estudiante con síndrome de Down
- Canelón Chico: estudiante con síndrome de Down
- Colonia Valdense "Daniel Armand Ugon": estudiante con síndrome de Down
- Fraile Muerto: estudiante con síndrome de Down
- Liceo N.º 32: estudiantes hipoacúsicos y sordos
- Liceo N.º 35: estudiantes con autismo, hipoacúsicos y sordos
- Liceo 69 estudiantes con CI descendido provenientes de la escuela Mandela 76
- Liceo N.º 71:
- Liceo N.º 74: estudiantes con dificultades motrices
- Liceo N.º 6 de Rivera: estudiantes con autismo, parálisis cerebral y sordos.

Sin prejuicio de los casos detectados que están presentes en estos liceos, existen otros liceos que están trabajando con estudiantes en situación de discapacidad.

La idea no es concentrar a los estudiantes con discapacidad en algunos liceos sino que cualquier estudiante con discapacidad pueda concurrir a cualquier Institución.

Se entiende necesario priorizar liceos con direcciones estables y habilitadoras y que voluntariamente quieran continuar la experiencia.

5.3 Diseño

El centro educativo inclusivo

“El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo.” (Ley 18.437, art.41)

Para atender a la heterogeneidad de estudiantes con los que trabajará el centro educativo inclusivo, deberá pensarse en un rediseño del funcionamiento de la forma de trabajo del liceo, de

manera de propiciar la efectiva inclusión educativa. Para ello se han de construir los espacios educativos bajo el principio de trayectorias singulares y con un concepto de aula ampliada.

“Si queremos una escuela verdaderamente inclusiva, es decir, que acepte a todos los niños sin ninguna discriminación, es necesario permitir nuevos modelos en la escuela. Por ejemplo, modelos de agrupamiento diferentes en función de las necesidades de los alumnos. Hoy las escuelas tradicionales están organizadas en clases que tienden a ser lo más homogéneas posibles, con alumnos que hacen lo mismo y al mismo tiempo. Creo que es necesario pensar en un modo de enseñanza en el cual haya a la vez tiempos comunes, clases como las que tenemos hoy, pero también grupos que se constituyan de forma provisoria y que respondan a necesidades que emergen en algunos alumnos, en función de las dificultades que encuentran en su escolaridad.”
(Meirieu, 2018)

Los estudiantes en situación de discapacidad o con dificultades de aprendizaje se integrarán en el aula común, pero no necesariamente durante todo el tiempo (siguiendo la concepción de acompañamiento propuesto por el SPTE). Esto significa o bien que no cursen en esta aula todas las materias o bien que las cursen pero no durante toda la carga horaria asignada. Para trabajar bajo este formato el aula común debe tener un número reducido de estudiantes. Allí donde las circunstancias lo permitan se sugiere el número cercano a los 20 estudiantes. El liceo tendrá un aula de apoyo a estos estudiantes (espacio extra áulico) que funcionará en un tiempo presencial con la finalidad de realizar un acompañamiento personalizado con clases de apoyo especial. También se piensa en la construcción de un acompañamiento en entornos personales de aprendizaje (constituidos por el trabajo con el POP, tutorías¹, trabajo con maestras itinerantes, apoyo del DIE, CER y CERESO, EDyTIC -trabajo en plataforma-, apoyo de inspección de asignaturas).



1 Se entiende necesario la construcción de perfiles y orientaciones de trabajo en todas las modalidades de apoyo a la construcción de los aprendizajes. Serán elaboradas por DPEE en articulación con DIE, CER, CERESO, EDyTIC e Inspección de asignaturas.

Trayectoria singular

Se trata de construir una propuesta de trayectoria que tenga como centro adecuarse a los ritmos, tiempos y particularidades de aprendizaje de los estudiantes.

La construcción de trayectorias educativas de forma personalizada o singular permitirá el respeto a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes a través de adecuaciones, formas distintas de evaluación y de acceso a la información.

Se propone una forma de cursado y acreditación por asignatura.

Aula ampliada

El trabajo docente será desarrollado desde un concepto de aula ampliada. Esta estará conformada por un espacio áulico común y otros espacios entre los que cobra especial relevancia el espacio de trabajo en plataforma. El aula ampliada es un aula con apoyo especializado que será abordado por un equipo técnico. Estos apoyos especializados y personalizados serán organizados en tiempos paralelos a los del espacio áulico común como forma de reforzar aprendizajes pero no sobrecargar con tiempo presencial dentro del centro educativo a estudiantes a los que por distintos motivos se les hace difícil sostener jornadas largas de trabajo. Se construirá el trabajo de acuerdo a las características y necesidades de los estudiantes. En estos espacios los estudiantes tendrán el acompañamiento de los tutores y los equipos educativos del liceo y de otros técnicos con los que se trabaje en forma de red. Estos diferentes dispositivos construidos desde el respeto a las características de los estudiantes con el acompañamiento y apoyo de todos los recursos con los que cuenta el CES (DIE, CeR, CERESO, Espacio EDyTIC, Inspección de asignaturas) y con los que se articule.

En formato virtual, se piensa la construcción de los conocimientos que los profesores presenten en los horarios y/o días que los estudiantes no concurren al aula. Esto se fundamenta en que muchos de estudiantes en situación de discapacidad o afectados por otras dificultades no sostienen horarios extensos. Además, el trabajo en plataforma permite el desarrollo de un más adecuado acompañamiento pedagógico del estudiante en horarios en los que no esté en el liceo, ya que el docente puede seguir su trabajo en línea.

Coll et al. (2008) señalan que "...los estudios indican que ni la incorporación ni el uso en sí de TIC comportan de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas; no obstante, las TIC y en especial algunas aplicaciones y conjuntos de aplicaciones TIC, tienen una serie de características específicas que abren nuevos horizontes y posibilidades a

los procesos de enseñanza y aprendizaje". Esto es especialmente válido para el caso de estudiantes en situación de discapacidad. Las TIC y las diversas tecnologías asistivas son herramientas favorecedoras de la accesibilidad, y por tanto su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje una oportunidad para promover el tránsito a una autonomía personal cada vez mayor para estos estudiantes. El desarrollo actual de las tecnologías permite ir superando las barreras que deben sortear las personas con discapacidad en referencia al uso de diferentes dispositivos. Fernández Batanero et al. señalan que "en el ámbito de la discapacidad, podemos comprobar que son escasos los estudios que ponen especial énfasis en el potencial que tienen las TIC en estudiantes con diversidad funcional por discapacidad. Sin embargo, hay consenso en que los beneficios que pueden aportar las tecnologías a personas con discapacidad son numerosos y de diversa naturaleza". En el ámbito específicamente educativo, se podría señalar como la más evidente la posibilidad de acceso a información y la comunicación sincrónica y asincrónica con docentes y pares. Esto implica que la decisión de transitar hacia un liceo inclusivo impone una adecuada utilización de los recursos tecnológicos disponibles en la actualidad, con el objetivo de maximizar las posibilidades de un proceso exitoso. Se hace necesario entonces que los actores involucrados puedan desarrollar estrategias pedagógicas utilizando los medios más adecuados a las circunstancias particulares de cada estudiante. Señalamos dos herramientas que entendemos propician los procesos de enseñanza y de aprendizaje para estudiantes con discapacidades: los Entornos Virtuales de Aprendizaje y las Tecnologías asistivas. La asistencia y permanencia sostenida en un centro educativo es un escollo para algunos de estos estudiantes (por ejemplo, estudiantes con discapacidad motriz). Los Entornos Virtuales de Aprendizaje se constituyen en un poderoso auxiliar de la institución educativa, ya que pueden oficiar de repositorio de recursos accesibles para estos y simultáneamente son un dispositivo de comunicación. Es en especial en estos casos donde adquiere mayor relevancia este tipo de herramientas, pues posibilita la continuidad del proceso aún sin la presencia del estudiante en la institución educativa. En algunas circunstancias también es necesario el uso de TA (uso de dispositivos de entrada o salida adaptados). Una adecuada interacción entre los EVA y las TA abre la posibilidad de generar una propuesta que favorezca una inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad en las instituciones.

El concepto de aula ampliada también puede entenderse bajo modalidades diversas, por ejemplo, trabajo en proyectos. Se entiende por proyecto, en sentido amplio, el trabajo de los estudiantes para la resolución a un problema, una metodología y la adquisición de un conjunto de conocimientos entorno a un centro de interés concreto y cercano que requiere más horas de trabajo que el que realizan en aula. En todos los casos la evaluación será acorde a la modalidad

de trabajo. Un formato posible es el de proyectos distintos en los que trabajen pocos estudiantes monitoreados por un docente. Para equiparar los conocimientos abordados en los programas de asignatura en los casos en los que se sustituye una forma de trabajo por un contenido programático, en una primera etapa, se puede establecer qué contenidos abarca el proyecto y así realizar la conversión de los contenidos de los programas a los contenidos presentes en los proyectos.

Para pensar la organización de los espacios y los tiempos de una forma más flexible es preciso repensar y resignificar los roles ya existentes desde los cuales se organizará el trabajo.

Por eso, este cambio de concepción también supone un cambio en el rol que han de jugar los distintos actores para garantizar esa inclusión. Implica no solo construir mecanismos diagnósticos para relevar las necesidades del alumnado sino detectar sus potencialidades, las distintas y posibles formas para construir conocimiento con ellos.

El trabajo pedagógico para la construcción de estas propuestas es en equipo a partir de la reflexión colectiva y con el aporte de todos los actores educativos que desempeñan distintos roles de acompañamiento pedagógico en los centros educativos que se sumará al trabajo técnico de apoyo y acompañamiento. Bajo formas de trabajo más colaborativo se pueden empezar a desarrollar estrategias para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes que se presentan en el centro educativo.

Se propone animar al desarrollo de las propuestas didácticas que contemplen las diferencias de los estudiantes del liceo, estimulando la investigación como un elemento cotidiano determinante de la formación profesional continua de los docentes a partir de su propia práctica educativa. De esta forma los liceos pueden constituirse en un entorno de aprendizaje no solo para los estudiantes, sino también para los docentes.

Para que los liceos puedan concebirse como lugares de desarrollo profesional y aprendizaje de los profesores hay que crear dispositivos y dinámicas formativas que posibiliten la transformación de las experiencias de trabajo en aprendizaje profesional. Puede hacerse a través de fortalecer los vínculos formales con UDELAR y/o Consejo de Formación en Educación.

El espacio de coordinación debe habilitar al trabajo con otros colegas tomando decisiones curriculares, incluso en red con otros centros ya que como se ha mencionado puede pensarse el trabajo en proyectos con otras instituciones educativas zonales que estén abordando el trabajo con dispositivos pensados para estudiantes con discapacidad y/o NEAE (Necesidades específicas de apoyo educativo)

En la actualidad, las tecnologías digitales sostienen nuevas formas de producción y de circulación del conocimiento. Es posible hacer uso de ellas para promover articulaciones funcionales, favorecer trabajos conjuntos y articulados entre docentes, centros, comunidades que fortalezcan la producción original y creativa de manera colegiada. (Maggio-Lion, 2011).

Se sugiere pensar la conformación de un equipo de gestión pedagógica, integrado por el Director y docentes de docencia directa e indirecta que tenga el cometido de organizar los tiempos y espacios y articular con los actores externos al liceo para llevar adelante las acciones de apoyo. Su participación en la elaboración de los lineamientos pedagógicos alentará mejores condiciones por la implicancia de todos los actores a la institución educativa. Es importante modificar la concepción de responsabilidad única del director que le puede generar un sentimiento de soledad en el cargo para llevar adelante esta una nueva propuesta. La modificación propone pensar un formato en la que el director trabaje con un equipo amplio que introduce un concepto de responsabilidad compartida. El equipo de acompañamiento puede pensarse conformado por el Profesor Orientador Pedagógico (POP), los integrantes del equipo socio educativo, entre dos y cuatro docentes en representación de las áreas, un representante del cuerpo de adscriptos, un representante de otras figuras de docencia indirecta del centro educativo. Todas estas figuras ya constituyen junto a los directores, el equipo pedagógico natural de los liceos. Se podrá crear un "estatuto de funcionamiento liceal" o protocolos, que contemplen las funciones y abordajes en relación al tema. Se entiende que los profesores de docencia directa que están en condiciones de formar parte del equipo de acompañamiento a la dirección son preferentemente aquellos que concentren la unidad docente en el centro educativo y/o tengan permanencia en la institución. Esto no debe significar que se excluyan a los docentes que sin alcanzar la unidad horaria tengan formación, interés y/o disponibilidad para trabajar sobre el tema. Para integrar el equipo podría ser interesante que sea voluntario y se postulen. Se entiende que estos docentes podrán destinar todas sus horas de coordinación al trabajo en el equipo. Su tarea será articular con todos los actores del centro educativo y los actores externos al mismo para hacer efectiva la implementación de las acciones inclusivas que se diseñen. El equipo puede organizarse en forma regular Salas desde las que emanarán de forma prescriptiva recomendaciones sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se sugiere que a estas salas se invite a inspectores de asignatura quienes a su vez articularán con el resto del equipo del CES que seguirá el tema.

Para llevar adelante el nuevo funcionamiento deben instrumentarse propuestas de desarrollo profesional docente situadas que permitan mejorar las condiciones para instalar este nuevo formato, proporcionando formación a todos los actores del centro educativo:

- Trabajo interinstitucional con Escuelas Mandela.
- Oportunidades de formación continua.
 - Seminarios, talleres, salas, encuentros, jornadas, grupos de trabajo, pasantías docentes y espacios de investigación de las prácticas, entre otros.
 - Talleres de trabajo con los estudiantes y los profesores: adecuaciones curriculares, DIE, CeR, CERESO, inspección.
 - Encuentros con equipos institucionales con otros liceos.
 - Talleres de profesores con una frecuencia mensual, en las coordinaciones, a cargo de DPEE, DIE, CeR, CERESO, EDyTIC, Inspección de Asignatura, y articulando interinstitucionalmente con MIDES, UDELAR, otros
 - Trabajo con las familias: talleres de padres, frecuencia bimensual, a cargo de UNICEF y otros actores con los que se articule.
 - Como forma de estimular a los liceos deberían instrumentarse dispositivos que promuevan la posibilidad de obtener becas, cursos de postgrados, años sabáticos, a fin de retroalimentar el trabajo educativo.

Bibliografía

- Castro, L. (8 de noviembre de 2018) La motivación tiene que ser un objetivo de la enseñanza, no algo previo. Entrevista con Philippe Meirieu. La Diaria. Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/11/philippe-meirieu-la-motivacion-tiene-que-ser-un-objetivo-de-la-ensenanza-no-algo-previo/>
- Circular 3224 del Consejo de Educación Secundaria. Publicada en sitio web del CES. Montevideo, Uruguay. 2 de setiembre de 2014.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con Tecnologías de la Información y la Comunicación*. (pp. 74-103). Madrid: Morata

Decreto del Poder Ejecutivo. *Protocolo de inclusión educativa para personas con discapacidad*. Publicado en sitio web de la Presidencia de la República. Montevideo, Uruguay. 29 de marzo de 2017.

Donya, M. (2015) *Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria*. Tesis de Maestría. Universidad ORT, Montevideo.

Echeita, G. y Ainscow, M. (s/d) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.%20ARTICULOS.%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Fernández Batanero, J. M^a, Reyes Rebollo, M. M^a y El Homran, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 1-25, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9656>

Franco, F. (3 de mayo de 2018) Académico considera que se debe poner el foco en cómo enseñar “a cualquiera” antes que en aprendizajes singulares. Entrevista con Carlos Skliar. *la diaria*. Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/5/academico-considera-que-se-debe-poner-el-foco-en-como-ensenar-a-cualquiera-antes-que-en-aprendizajes-singulares/>

Ley 18.418. Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Publicada en el Diario Oficial. Montevideo, Uruguay. 4 de diciembre de 2008.

Ley 18.651. Protección integral de personas con discapacidad. Publicada en el Diario Oficial. Montevideo, Uruguay. 9 de marzo de 2010.

Lion, C., Maggio, M. y Perosi, M. (2014) Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación* - Año III - N° 5 (pp 101-127)

Meresman, S. (2013) *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. iiDi-UNICEF: Montevideo.

MIDES-ProNaDis (2014) *Uruguay y la convención sobre derechos de las personas con discapacidad*. Montevideo.

Reformulación 2017 para estudiantes Sordos. CES. <http://www.cereso.org/reformulacioacuten-2017.html>