

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

**Obstáculos y desafíos de la inclusión
educativa. La experiencia de las escuelas
“Aprender”**

WASHINGTON ANDRÉS RODRÍGUEZ OLIVERA

Tutora: Cecilia Silva

Marzo de 2015

DEDICATORIA

Me gustaría dedicar esta Tesis a toda mi familia por impulsarme a superarme y desear lo mejor en cada paso de este camino difícil y arduo de la vida. Gracias por su apoyo incondicional.

A mis abuelos, María y Francisco, que me inspiran día a día a ser mejor persona.

A mi esposa Valeria, por acompañarme y compartir conmigo las alegrías y los fracasos. Por creer en mí y sostenerme ante cada desafío con su inmenso amor y generosidad.

A mi hijo/a. La noticia de su llegada ha coincidido con el final de la Monografía. Ello es lo mejor que me ha pasado, y ello me ha dado el último empujón para terminar el trabajo. Es sin duda mi referencia para el presente y para el futuro.

A todos/as, muchas gracias de todo corazón.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora Cecilia, por su paciencia y dedicación. Por haber hecho fácil lo difícil. Ha sido un privilegio contar con su guía y orientación.

Gracias a todas las personas que, directa e indirectamente, me ayudaron en la realización de este proyecto. En especial a todos/as los/as docentes que brindaron su tiempo desinteresadamente.

RESUMEN

Este trabajo buscó conocer cuáles son los principales obstáculos y desafíos que enfrentan los maestros y las maestras de una escuela “Aprender” en la implementación de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad intelectual.

En los últimos años los principios del modelo inclusivo se han colocado en la agenda pública de nuestro país debido a una serie de dificultades en su puesta en práctica. De allí el interés por investigar sobre la modalidad de implementación de la inclusión educativa a través de la experiencia de las escuelas “Aprender”. Para ello se realizó un estudio cualitativo, desde la perspectiva de las representaciones sociales, que permitió conocer los obstáculos y desafíos que enfrentan cotidianamente los/as docentes al poner en práctica el modelo inclusivo.

Se hicieron entrevistas en profundidad a: maestros y maestras “comunes”, “itinerante”, “especializados/as” y a la Dirección e Inspección respectivas a la escuela tomada para el estudio. Para el análisis de los datos se consideró el discurso de los/as entrevistados/as identificando el contenido que alude y profundiza en el tema de estudio.

Entre las consideraciones finales se destacan que los/as docentes comparten una imagen positiva de la inclusión educativa y la necesidad de garantizarla como un derecho para todos/as los niños y las niñas. Sin embargo, advierten los/as docentes que todavía no están dadas las condiciones para su implementación por diversas razones.

Palabras claves: Escuelas “Aprender”, Inclusión educativa, discapacidad intelectual y apoyos educativos.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: EL CONTEXTO DE LA ESCUELA APRENDER	10
1.1. La escuela en su territorio.....	10
1.2. El contexto, sus obstáculos y desafíos para la inclusión educativa.....	11
CAPÍTULO II: LA IMAGEN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	14
2.1 Imagen de la Inclusión Educativa.....	14
2.1.1 Un Derecho Humano reconocido.....	15
2.1.2 Un Derecho Humano a garantizar.....	16
2.2 Contribución al desarrollo de las relaciones sociales de los/as niños/as incluidos.....	17
2.3 Las condiciones para su implementación.....	20
CAPÍTULO III: LOS RECURSOS Y LOS APOYOS INSTITUCIONALES	22
3.1. El tiempo y los recursos técnico-pedagógicos.....	22
3.1.1 La participación de expertos.....	23
3.1.2 El tiempo educativo.....	27
3.2. Los apoyos institucionales.....	28
3.2.1 El apoyo de la Dirección y de la Inspección en la gestión de la inclusión educativa...28	
3.2.2 Estrategias implementadas desde la Dirección y la Inspección.....	29
3.3 La fragilidad en los apoyos y el surgimiento de una inclusión no esperada.....	33
CAPÍTULO IV: EL APOYO FAMILIAR	35
4.1. Definiendo conceptos: ¿Qué es el apoyo familiar?.....	35
4.2. Importancia del apoyo familiar.....	36
4.3. El apoyo familiar en el proceso de inclusión educativa.....	37
4.3.1 Aceptar la discapacidad de un hijo/a.....	37
4.3.2 La cultura familiar.....	38
4.4. La participación de las familias en la inclusión de los/as niños/as.....	39

4.5. La familia: ¿co-responsable?.....	40
CAPÍTULO V: LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU CAPACITACIÓN.....	42
5.1. Importancia de la formación docente y su capacitación.....	42
5.2. Necesidad de una formación específica.....	43
CONSIDERACIONES FINALES.....	46
BIBLIOGRAFÍA.....	50
ANEXO: PAUTAS DE ENTREVISTAS.....	55

INTRODUCCIÓN

El presente documento corresponde a la Monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social del Departamento de Trabajo Social perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Esta investigación se inscribe en la temática de la Inclusión Educativa¹. En los últimos años, los principios del modelo inclusivo se han colocado en la agenda pública de nuestro país debido a un cambio de paradigma con respecto a la educación destinada a los/as niños/as en situación de discapacidad². Bajo esas circunstancias las escuelas deben poner en práctica principios del modelo inclusivo. No obstante, la implementación del mismo genera incertidumbres, discusiones y contradicciones entre los diferentes actores.

De acuerdo a Booth y Ainscow (2011) las instituciones educativas deben llevar adelante cambios en tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, maestros/as, integrantes de la dirección escolar y las familias. Las políticas, por su parte, apuntan a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. Asimismo, las prácticas aseguran que las actividades escolares beneficien la participación de todos en coherencia con la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen. De esa forma, la dinámica de trabajo en el aula debe ser modificada para poder adecuar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a los requerimientos de los/as estudiantes.

Por otra parte, la Inclusión Educativa es un tema que ha sido objeto de diversas investigaciones en los últimos años. En su mayoría coinciden en identificar una serie de ventajas

¹ Inclusión Educativa es: "(...) un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (...) Es una forma de aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia". (Ainscow, M. 2001:12)

² Se define a la situación de discapacidad como una "(...) 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". (Meresman, S. 2013:20)

para los/as niños/as incluidos y la sociedad en su conjunto. Asimismo advierten sobre una serie de obstáculos y desafíos que ponen en duda su implementación “efectiva”. Ello permea las políticas sociales y educativas más ambiciosas.

Uruguay no escapa a esa realidad internacional y a diferencia de los países de la región presenta escasas investigaciones sobre los desafíos y obstáculos que la inclusión educativa representa para los/as docentes. En ese sentido, interesó conocer: ¿cuáles son los obstáculos³ y desafíos a los que se enfrentan los/as maestros/as cuando tienen en sus aulas niños/as con discapacidad intelectual⁴ transitando por la experiencia educativa de las escuelas Aprender⁵?

Para dar respuesta a la pregunta planteada fue necesario conocer la opinión de los maestros y las maestras, considerados actores claves en dicho proceso, que desarrollan sus actividades en una escuela Aprender⁶. Ellos/as conviven cotidianamente con los alumnos/as incluidos/as y sus familias. Además participan directa o indirectamente de sus logros y frustraciones.

Se consideraron algunos factores centrales que impactan en el proceso de inclusión educativa. Factores como la imagen⁷ que tienen los/as docentes de la inclusión; el tipo y calidad de formación recibida; el apoyo familiar; los recursos técnicos-pedagógicos; los apoyos institucionales con los que cuentan para hacer frente a la inclusión educativa y el contexto social donde se realiza. De esa forma, se establecieron los siguientes objetivos para la presente investigación:

³ Obstáculos: “(...) impedimentos que coartan el correcto trabajo docente con alumnos incluidos. Es un concepto que comprende obstáculos epistemológicos, cognoscitivos, de formación e ideológicos de los docentes. Además de comprender obstáculos socio-económicos y culturales que tienen su origen en el contexto social”. (Granada; Pomés y Sanhueza, 2013: 2)

⁴ Discapacidad intelectual se define como: “un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional, y está afectado positivamente por apoyos individualizados” (Luckaasson, citado por Verdugo, 2003:15)

⁵ A.PR.EN.D.E.R: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas.

⁶ Se tomó para el estudio el caso de una escuela Aprender, en particular del Departamento de Montevideo.

⁷ Para Villafañe (1996: 21) el concepto de imagen: “(...) implica procesos como el pensamiento, la percepción, la memoria, en suma la conducta. (...) Es una información subjetiva tal como lo son las opiniones, actitudes, creencias, valores y conocimientos que pueden guardar estrecha relación con la propia representación social”.

Objetivo General:

Conocer los desafíos y obstáculos de la inclusión educativa de niños/as con discapacidad intelectual a partir de la experiencia de las escuelas “Aprender” y, desde la percepción de maestros y maestras a su cargo.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar los obstáculos y desafíos que surgen del contexto de la escuela “Aprender”.
- b) Comprender la imagen que tienen las/os maestras/os con respecto a la Inclusión Educativa.
- c) Conocer los recursos y apoyos institucionales con los que cuentan.
- d) Comprender la significación que asignan los/as docentes al apoyo familiar de los/as niños/as incluidos en el proceso de escolarización de los mismos.
- e) Indagar la importancia que le atribuyen las/os maestras/os al tipo y calidad de formación recibida para el abordaje de la Inclusión Educativa.

Estrategia Metodológica

Para abordar esta temática se consideró necesario realizar un estudio cualitativo que permitiera conocer y comprender la forma cómo representan los/as educadores/as de una escuela Aprender las cuestiones relacionadas a la inclusión educativa de niños/as con discapacidad intelectual. Para ello se recurrió a la perspectiva de las representaciones sociales⁸; desde donde los/as docentes conocen su entorno a partir de elaborarlo, comprenderlo y explicarlo.

⁸ Delval plantea que: (...) las representaciones son una construcción social. Son constructos cognitivos compartidos mezclados con rasgos de subjetividad individual y colectiva. De allí que la persona forma su propia opinión, su particular visión de la realidad, y se inserta en diversas categorías y grupos sociales, generando visiones e interpretaciones compartidas”. (Delval apud Damm, 2011:27)

El trabajo de campo se realizó entre los meses de setiembre y noviembre de 2014 aplicando el instrumento de entrevistas semiestructuradas. Se entrevistaron⁹ a maestras/os especializadas/os en dificultades del aprendizaje; maestras/os de aulas inclusivas; maestro/a Itinerante, a la Dirección del centro escolar y a la Inspección Departamental de Montevideo Oeste.

La recolección de datos se realizó a través de diferentes técnicas, siendo las principales la entrevista en profundidad y la revisión de algunos documentos institucionales que se consideraron fundamentales para comprender la política de Inclusión Educativa que está implementando el CEIP¹⁰. Asimismo para el tratamiento de los datos se utilizó un modelo analítico en el que se consideraron las construcciones que los/as entrevistados/as realizan sobre la inclusión educativa a través de la identificación de las principales categorías presentes en sus relatos.

En el primer capítulo, se realiza una breve contextualización de la escuela y su territorio. Además se mencionan los principales obstáculos y desafíos a la inclusión educativa que surgen del contexto escolar de la escuela.

En el segundo capítulo, se presenta la imagen que tienen los/as maestros/as con respecto a la inclusión educativa. Ellos/as destacan a la inclusión como un Derecho que es necesario garantizar. Sin embargo, advierten de algunos aspectos que la condicionan y ponen en riesgo su éxito.

En el tercer capítulo, se mencionan los recursos y apoyos institucionales con los que cuentan los/as docentes. Por un lado, se plantea la necesidad de disponer de más tiempo y de recursos complementarios (técnico-pedagógicos) que refuercen la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad. Por otro lado, la de contar con apoyos institucionales a su gestión. La mayoría de los/as maestros/as no dudan en expresar que existe una clara diferencia entre el apoyo que lleva adelante la Dirección Escolar y el que brinda la Inspección de Educación Primaria.

⁹ Ver Anexo: Pautas de entrevistas.

¹⁰ CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria.

En el cuarto capítulo, se presenta la relevancia que le asignan los/as docentes al apoyo familiar; descrito por muchos de ellos como un apoyo “clave” en el éxito de un proceso inclusivo.

En el último capítulo, se menciona la importancia que los/las maestros/as atribuyen a la formación docente y a la necesidad de una formación específica que les permita trabajar en el proceso de inclusión de los/as niños/as con discapacidad intelectual.

Para finalizar, se presentan un conjunto de consideraciones finales donde se explicitan los principales aportes de la presente Monografía de Grado.

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO DE LA ESCUELA APRENDER

En este capítulo se presenta una breve contextualización del territorio donde se localiza el centro escolar. Posteriormente se mencionan los obstáculos y desafíos que los/as docentes consideran tienen su origen en el contexto de la escuela.

1.1 La Escuela en su territorio

La escuela se ubica próxima al barrio “Los Bulevares”. Dicha zona se caracteriza por una confluencia entre lo urbano y lo rural, habiendo experimentado un importante crecimiento demográfico en la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI. El aumento poblacional se estructura a partir de tres oleadas migratorias: por familias que llegaron a Montevideo desde el interior, por otras que fueron desplazadas del centro de la ciudad en busca de un lugar más económico para vivir, y por otras que vivían en la zona y debido a la imposibilidad de acceder a una vivienda se desplazan hacia los asentamientos. El crecimiento de la población en este territorio ha estado vinculado directamente al importante aumento en la cantidad de asentamientos, algunos de los cuales se encuentran regularizados mientras que otros aún no lo están. Este aumento significativo de la población da lugar a numerosos barrios con escasos servicios y con una gran cantidad de viviendas precarias en las cuales se vive en condiciones de hacinamiento. Es así que puede observarse cómo la segregación va profundizándose, esto es que el territorio va adquiriendo relevancia por defecto; siendo relevante para la vida de las personas. En ese sentido, Baráibar (2013:9) establece que:

“El barrio, la comunidad, el lugar donde se habita es importante por lo que tiene y por lo que no tiene; por sus presencias y por sus ausencias. Importan los servicios públicos y sociales, su existencia y su calidad (...) Importan las identidades construidas en relación a esa zona; si se trata de identidades positivas o se trata de zonas estigmatizadas”.

De acuerdo a los datos del último Censo Nacional, el 40% de la población que reside en el lugar tiene al menos una necesidad básica insatisfecha. A ello va asociado una elevada precariedad laboral de las familias que habitan allí. Esa precarización en las condiciones de

trabajo impacta significativamente sobre los espacios de socialización e interacción. De allí que Baráibar (2013:20) plantee:

“Las ocupaciones precarias implican, para quienes viven esa situación, una mayor presencia en la zona donde habitan. (...) el lugar donde se vive se transforma en un ámbito privilegiado donde los ciudadanos desarrollan su vida”.

Ello ha generado una composición social homogénea limitando los espacios de interacción e intercambio entre personas y pautas culturales provenientes de distintos sectores sociales. Se trata de una población muy homogénea, que presenta dificultades importantes para llevar adelante un proceso de integración cultural¹¹.

Actualmente asisten a la escuela 384 niños/as, en su mayoría proveniente de “Los Bulevares” y los asentamientos de la zona. De acuerdo al Monitor Educativo la escuela presenta altos índices de repetición, ausentismo y abandono escolar de sus alumnos/as. En el año 2011 fue categorizada por el CEIP¹² como Aprender al ubicarse en el Contexto más vulnerable dentro de las escuelas urbanas correspondiente al Quintil 1¹³.

1.2 El contexto, sus obstáculos y desafíos para la inclusión educativa

En Uruguay se reconoce a las personas en situación de discapacidad a partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en el ámbito del Sistema de Naciones Unidas en la que se produce un cambio de paradigma en las concepciones sobre discapacidad. En ese sentido, se considera que la situación de discapacidad que vive una persona no está determinada por las deficiencias físicas o mentales, sino por las barreras que están presentes a nivel social para que pueda realizar las actividades de su vida cotidiana y participar activamente de la sociedad a la que pertenece. Esas circunstancias pueden impedir un desarrollo pleno y en igualdad de condiciones de las personas en situación de discapacidad; lo que puede llevar a un incremento de su vulnerabilidad. De allí que adquiera cada

¹¹ La información sobre el barrio Los Bulevares ha sido adquirida a través de informes cedidos por el SOCAT que funciona en la zona.

¹² CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria.

¹³ Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/>

vez más importancia lo social; más precisamente el acceso a una educación y a servicios públicos de calidad.

En el mismo sentido, la dirección y los/as maestros/as advierten que la localización de la escuela en una zona rural-urbana genera una serie de inconvenientes que repercuten negativamente en los procesos de inclusión que se implementan en el centro educativo. De esa forma, la falta de recursos especializados genera mucha preocupación entre los diferentes actores educativos.

“Hay carencia de recursos en zona de la escuela. La mayoría de las clínicas que brindan tratamiento o tienen convenio con BPS están a una hora de ómnibus. De allí que muchos padres no logran sostener los tratamientos por el costo del boleto o por el tiempo que les insume llevar a los niños de un punto de la ciudad a otro”. (Maestro/a N°7)

“El contexto influye en varios aspectos. Esta escuela es categorizada como rural-urbana lo que implica una serie de desventajas. La principal es el acceso a recursos especializados para los niños con discapacidad intelectual. La mayoría de los tratamientos los deben realizar en clínicas muy alejados de su barrio y ello genera dificultades muy importantes para la familia en el traslado del niño”. (Dirección)

A ello se le agregan las dificultades económicas que deben afrontar muchas familias para acceder a servicios brindados por el FONASA¹⁴. Por ejemplo, los diagnósticos o tratamientos muchas veces quedan supeditados al pago de órdenes que las familias no pueden solventar.

“Si considero que la parte económica es un obstáculo. Por ejemplo, cuando hay que darle medicación y no la tienen, cuando hay que realizar un tratamiento y no poseen dinero para el boleto, etc.” (Maestro/a N°8)

“Si bien el FONASA ha permitido el ingreso al sistema de salud de muchos niños al ser una cobertura paga muchos padres optan por no atender a sus hijos porque tienen que pagar órdenes y les resulta caro”. (Maestro/a N°10)

Por su parte, el/la maestro/a itinerante considera que existen muy pocos recursos en la zona destinados a los/as niños/as con discapacidad. Hay una sola escuela especial que se encuentra colmada en su capacidad producto de la elevada demanda a la que debe responder de las escuelas comunes de la zona. Además no existen en el barrio instituciones deportivas y recreativas donde los/as niños/as puedan realizar actividades de integración.

“Uno de los principales obstáculos es que en la zona no hay muchos recursos. Ésta es la única escuela especial de la zona y no cuenta con las comodidades necesarias para dar respuestas a las demandas. A ello se suma que no hay instituciones deportivas y

¹⁴ FONASA: Fondo Nacional de Salud.

recreativas donde los niños se puedan integrar a esas actividades. Los padres siempre se tienen que trasladar en ómnibus y ellos siempre te plantean la parte económica. Entonces te dicen que no”. (Maestro/a Itinerante)

Para los/as maestros/as la carencia de recursos provoca dificultades importantes en la atención personalizada de los/as niños/as con discapacidad que se encuentran en proceso de inclusión mixta. En ese sentido, los/as docentes advierten que muchas familias se enfrentan a diversos inconvenientes (gastos en transporte, el tiempo que se debe disponer para trasladarse con el niño/a, quién se hará cargo de acompañarlo al centro educativo, etc.) al tener que concurrir a extra horario a una escuela especial. A ello se le agrega que algunas madres y padres plantean la necesidad de enviar a sus hijos/as a escuelas especiales, distantes del barrio, de forma de evitar la estigmatización de sus hijos/as. A ese respecto la dirección del centro escolar establece lo siguiente:

“(…) nos ha pasado, que los padres aceptan que el niño es para escuela especial pero no quieren la escuela especial del barrio y eligen otra escuela más lejos para no tener que cargar con el estigma de que su hijo va a la escuela especial del barrio”. (Dirección)

El estigma y las connotaciones negativas de concurrir a una escuela especial generan en las familias mucha ansiedad que se traducen en una postura negativa a la posibilidad de una inclusión educativa de sus hijos/as. Goffman (1963:15) define estigma como "un atributo especial que produce en los demás un descrédito amplio". De allí que los prejuicios y las ideas equivocadas sobre lo que los/as niños/as con discapacidad pueden y no pueden hacer limita sus posibilidades para desarrollar una vida plena y saludable. De esa forma, en muchas oportunidades los/as alumnos/as con discapacidad deben enfrentar barreras que los dejan afuera de la escuela y de las actividades sociales. Ello trae como consecuencia dificultades importantes para que ellos/as participen de procesos de inclusión educativa.

CAPÍTULO II

IMAGEN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En este capítulo, se presenta la imagen que tienen los/as maestros/as con respecto a la inclusión educativa. Ellos/as destacan que es un derecho que es necesario garantizar. Asimismo, presentan algunos aspectos que la condicionan y que ponen en riesgo su éxito.

2.1 Imagen de la Inclusión Educativa

Los/as docentes adquieren cada vez más importancia dentro del proceso educativo. Son considerados actores fundamentales para llevar adelante las transformaciones necesarias que impulsen el proceso de inclusión educativa. Sáenz (1995) expresa que a menos que cambien los/as docentes no será posible un cambio inmediato en sus actitudes y conducta hacia la inclusión educativa. Para diversos investigadores:

“(…) los profesores/as son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Una opinión positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios exitosos (...)” (Boer, Pijl & Minnaert apud Granada; et al. 2013: 3)

Tal es el caso de las investigaciones llevadas adelante por Arellano (2011), a través de su tesis de grado: “La perspectiva de las maestras frente a la inclusión educativa”, la chilena Damm Muñoz (2011), sobre “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común” y la mexicana Garnique (2011) sobre “Las Representaciones Sociales de los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”. Es precisamente Garnique (2011: 108) quien plantea:

“El maestro es indudablemente uno de los actores principales en el proceso de escolarización de los alumnos y en las innovaciones que se implementan para optimizar ese proceso y sus resultados. Es a partir de esta importancia que se le atribuye al maestro que estudiamos su subjetividad, particularmente sus representaciones sociales”.

De allí que es necesario definir la representación social como “una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio” (Moscovici apud Garnique, 2011:113) y se puede señalar la existencia de interconexiones entre sus componentes. De esa forma, se desataca la imagen, como forma de

representación, que tienen los docentes sobre la inclusión educativa. Esas imágenes tienen una gran trascendencia en el éxito de la inclusión educativa porque están muy relacionadas con la filosofía de los/as maestros/as y se reflejan en sus prácticas educativas. Una imagen positiva de la inclusión educativa juega un rol esencial en la implementación de cambios educativos exitosos debido a que favorece el proceso inclusivo. En este sentido, se le pidió a los actores educativos docentes que hablaran sobre lo que les trae a la mente la palabra inclusión y las respuestas evocadas fueron identificadas y ubicadas en dos campos principalmente: el del Derecho y el Socioeducativo.

Desde el punto de vista del Derecho la mayoría de los/as entrevistados/as comparten que la inclusión educativa es un derecho humano que debe ser garantizado. Desde el campo Socioeducativo las respuestas que sobresalen hacen referencia a la contribución de las relaciones sociales en los/as niños/as incluidos/as y a las carencias en las condiciones de su implementación.

2.1.1 Un Derecho Humano reconocido

Concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, es central en el compromiso de la educación inclusiva. En los últimos cincuenta años, la comunidad internacional ha desarrollado una nueva visión de la educación inclusiva. De acuerdo al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas:

“(...) 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.” (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, Observación general 13, 1999)

La aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) 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. En el caso concreto del derecho a la educación, la idea de que los niños y las niñas con discapacidad tienen el mismo derecho que sus pares sin discapacidad cuenta a esta altura con un amplio respaldo jurídico.

De allí que la CDPD con respecto al Derecho a la Educación establece en su Artículo 24, Inciso 1:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, 2006: 18-19)

En ese sentido, UNESCO (UNESCO-BIE 2007) en el año 2007 definía Inclusión Educativa como:

“(...) el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”. (2007: 6)

Se reconoce así el derecho de los/as niños/as con discapacidad a participar de diferentes ámbitos sociales, educativos, culturales, etc. Se promueve que los/as alumnos/as, con o sin discapacidad, compartan un mismo espacio áulico y participen de ámbitos no restringidos de la vida social.

Por su parte, el Estado uruguayo como parte de las obligaciones internacionales asumidas al ratificar la CDPD, en febrero de 2010 aprobó la ley 18.651, Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad. En lo que respecta al derecho a la educación inclusiva, la ley dispone que el Estado garantice el acceso a la educación de las personas con discapacidad a todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios.

2.1.2 Un Derecho Humano a garantizar

Cuando se consulta a los/as maestros/as sobre la imagen que poseen con respecto a la inclusión educativa se identifica rápidamente un acuerdo tácito sobre diversos aspectos del proceso inclusivo. Varios/as docentes coinciden en mencionar que es un derecho que se debe garantizar. Además establecen que la inclusión educativa debe asegurar el acceso a una educación de calidad a través de la atención a la diversidad; debe ser compartida por toda la comunidad educativa puesto que sus principios trascienden las fronteras del aula. De allí que algunos/as maestros/as planteen:

“La ventaja más importante es el derecho a la educación que tienen todos los/as niños/as, ya sean incluidos o no. Es importante porque les permite acceder a una educación de calidad y contar con la atención de especialistas”. (Maestro/a N°7)

“La inclusión educativa presenta como principal ventaja el derecho a educarse que tienen todos los niños. A mí me parece que es muy positiva para el niño incluido y el resto del grupo”. (Maestro/a N°3)

De esa manera, el acceso al derecho a la educación le permite al niño/a incluido/a aprender, compartir con sus compañeros/as de clase y a demandar a los/as docentes las adaptaciones necesarias para lograr su inclusión efectiva en el grupo-clase.

“Para mí la inclusión es un derecho para el niño, para que pueda tener la oportunidad de estar en un grupo donde pueda integrarse, pueda aprender y pueda relacionarse con los demás. Ello requiere una planificación especial de nuestra parte acorde a su potencial”. (Maestro/a N°6)

En definitiva, los/as docentes consideran que la inclusión educativa es un derecho que debe ser garantizado. Existe entre ellos el convencimiento pleno de los beneficios que acarrea para todos los actores educativos (alumnos/as, familias, docentes, etc.). Esta mirada resulta fundamental para pensar en los/as niños/as con discapacidad como protagonistas de su propio futuro. Para que ellos/as aprenden en una escuela “común” como “verdaderos sujetos del derecho a la educación” y no sólo del “derecho a la educación”.

2.2 Contribución al desarrollo de las relaciones sociales de los/as niños/as incluidos

Uno de los aspectos más destacados por los/as docentes acerca de la inclusión educativa es la contribución que dicho proceso genera en el desarrollo de las relaciones sociales en los alumnos/as con discapacidad intelectual. Ello supone capacitarlos/as para desenvolverse en la sociedad y ofrecerle la posibilidad de desarrollar competencias comunicativas, sociales, autonomía e iniciativa personal, etc. De acuerdo a lo que establece López (2010:1):

“(…) las relaciones sociales se pueden definir como aquellas conductas que las personas emiten en situaciones interpersonales, para obtener una respuesta positiva de los demás. En la medida que una persona se relaciona en forma adecuada con otros, recibe reforzamiento social positivo, lo cual eleva su autoestima”.

De esa manera, los/as niños/as durante el proceso de inclusión educativa logran compartir actividades lúdicas y educativas con el resto de su clase. Ello contribuye al desarrollo de sus habilidades sociales. De allí que un/a docente exprese que:

“La principal ventaja de la inclusión educativa es la parte social, tanto para los niños incluidos como para el resto de los compañeros. Ello me parece que aporta porque uno

en la vida se va a encontrar con personas con distintas discapacidades y esto contribuye a empezar a respetarnos entre todos”. (Maestro/a N°10)

En ese aspecto, la inclusión educativa beneficia al niño/a incluido/a, a maestros/as y al resto de sus compañeros/as. Ello se da porque contribuye a que toda la clase desarrolle actitudes de solidaridad, de no discriminación y de atención a la diversidad. Los/as niños/as, en su cotidianidad, comparten diversas actividades con otros que los consideran como sus semejantes y se reconocen como iguales.

“A un niño con discapacidad lo tengo que tratar como un igual porque él quiere ser igual. La persona que tiene una discapacidad quiere ser igual a otro y son iguales a otros desde el lugar de los derechos. Tienen los mismos derechos que los demás y desde ese lugar yo tengo que mantener la igualdad”. (Maestro/a Especializado/a N°8)

De esa forma, los/as niños/as aceptan naturalmente a los/as compañeros/as que presentan alguna discapacidad y le brindan su apoyo ante las dificultades que enfrentan cotidianamente. De allí que el proceso inclusivo presenta beneficios para toda la comunidad educativa. En especial cuando logra que sus integrantes se reconozcan mutuamente y se traten como iguales.

“Uno de los principales aspectos positivos de una inclusión es el efecto sobre sus pares. Si el maestro es capaz de trabajar de forma acertada la inclusión educativa en su clase ello provoca que niños, que no tienen ese tipo de debilidades, acepten mejor en su vida al niño incluido. Eso está comprobado. El niño no mira la debilidad, es el adulto el que mira la dificultad, el que mira la falencia. (...) Eso es una fortaleza importante, que los chiquilines puedan compartir con todos, con el que puede más, con el que puede menos”. (Maestro/a Especializado/a N°8)

Por otra parte, la experiencia que tuvieron los/as docentes de trabajar con niños/as con discapacidad intelectual muchas veces es un factor determinante en la construcción de la imagen de la inclusión educativa. A continuación se presenta una anécdota narrada por un/a maestro/a que marcó su postura frente a dicho proceso.

“Hace muchos años tuve en mi clase una niña que presentaba una discapacidad intelectual muy importante. Después de lograr que la madre la llevara y obtuviera un diagnóstico; la ingresaron a la escuela especial. Pasó el tiempo y me encontré con esa mamá y me dijo: ‘Sabes, ahora está comiendo con la mano’. Es decir, que toda su parte social, que en esta escuela no tenía problema, había retrocedido de forma impresionante. Si esa niña hubiese continuado en esta escuela y después, en otro horario, le hubieran dado una educación más específica a su dificultad no hubiera pasado eso. En el ambiente de la escuela especial lamentablemente perdió lo social”. (Maestro/a N°10)

El relato da cuenta de los efectos sobre las capacidades sociales de una niña ante su temprana escolarización en educación especial. Ello deja en evidencia que los/as niños/as que presentan alguna discapacidad intelectual leve comienzan un lento y progresivo retroceso en sus

capacidades sociales. Es preciso recordar que los principios de la Escuela Especial se basaban en educar al diferente en espacios diferentes; con modos y tiempos disímiles. A través de la mediación de docentes diferenciales e instrumentos culturales diferentes.

Para el/la maestro/a itinerante, que desempeña su cargo en Educación Especial, esas situaciones aún coexisten lamentablemente en el sistema educativo uruguayo. De allí que el deterioro en las relaciones sociales que enfrentan los/as niños/as que concurren a escuela especial es producto de la heterogeneidad de discapacidades que conviven en dicho centro. Muchos niños/as concurren con la ilusión de encontrar una modalidad educativa similar a la que recibía en la escuela común y ello no ocurre.

“En la escuela común un niño lleva adelante muy buenos vínculos sociales que se deterioran al ingresar a la escuela especial porque entra en contacto con niños que tienen discapacidades iguales o más severas. Entra en contacto con un grupo muy heterogéneo donde no hay una sola discapacidad. (...) Por ese motivo, siempre lo pensamos antes de desprenderlo de ese ámbito y traerlo a (...) una escuela especial. Muchas veces, eso no se traduce en un avance en lo social. Cuando el niño viene (...) piensa que se va a encontrar con algo similar a lo que tenía en la otra escuela y no sucede así. De allí que cuando apuntamos a incluir a un niño en la escuela [común] es para no perder sus vínculos”. (Maestro/a Itinerante)

Esas situaciones han impulsado un cambio en la concepción de la Educación Especial en los últimos años. Actualmente se propone la adopción del paradigma inclusivo que plantea el ideal de “una escuela común para niños y niñas diferentes” (García Pastor, 1993). Ante ese nuevo escenario, la educación especial pasa a ser considerada como la última opción de institucionalización de un niño/a con discapacidad. De allí que el Protocolo de Inclusión Educativa establece:

“El ingreso de un niño o niña a una escuela especial, sólo es considerado, luego de haberse valorado, las posibilidades de: inclusión a escuela común (...), con apoyos o seguimiento de Maestro de Apoyo Itinerante. Doble escolaridad. Escolaridad compartida” (Circular N°58, del 30 de junio de 2014).

En síntesis, los/as docentes manifiestan una imagen de la inclusión educativa que presenta aspectos muy favorables. Sin embargo, en su mayoría advierten que existen algunas carencias importantes en las condiciones para su implementación y un déficit en los apoyos que se requieren.

2.3. Las condiciones para su implementación

Durante el trabajo de campo se pudo apreciar en los/as docentes una postura favorable a la inclusión educativa. Ellos/as mencionaron una serie de ventajas asociadas a sentimientos de respeto, igualdad y equidad. Esto contrasta con ciertas condiciones que fueron mencionadas para la implementación de la Inclusión Educativa. En ese sentido, un/a maestro/a especializado/a plantea lo siguiente:

“Yo estoy de acuerdo con la inclusión. Sin embargo, no estoy de acuerdo con las condiciones en las que se da la inclusión educativa hoy en día. El estar en una sociedad democrática implica necesariamente que todos los niños deben tener derechos a ser incluidos. A ello se suma el beneficio de estar con otros niños. El tema es: ¿en qué condiciones? El mayor riesgo es que muchas veces basta con que el niño entra a la clase para que ya lo consideren como inclusión (...)”. (Maestro/a Especializado/a N°2)

Otros maestros y maestras son aún más críticos y manifiestan su disconformidad ante el “riesgo” de desatender a los demás niños y niñas de la clase. Es decir, cuando perciben que la inclusión educativa “afecta” los derechos de los demás.

“Yo creo que una de las principales dificultades es el riesgo de desatender el resto de los alumnos. Así como el niño con discapacidad tiene derechos a ser incluidos, a ser apoyado, los demás también tienen derechos. Fundamentalmente se debe evitar que la inclusión no genere rechazo entre sus propios compañeros.” (Maestro/a N°1)

Llama la atención la postura de estos docentes porque presentan a la inclusión como una “oposición de derechos” entre los/as alumnos/as incluidos y el resto de la clase por captar su atención. De allí que la presencia de estos discursos docentes alertan sobre la posibilidad de convertirse en obstáculos al desarrollo de prácticas inclusivas dentro del aula.

Por otra parte, varios actores educativos manifiestan su preocupación para trabajar con niños y niñas con problemas de conductas o con alguna discapacidad intelectual severa. En esas situaciones, expresan que no están de acuerdo con la inclusión educativa.

“(…) en aquellos casos en que el niño a incluir tiene problemas de vínculo demasiado graves o presenta una discapacidad severa que le impide vincularse. Ahí es cuando el maestro sin una formación específica siente verdaderamente la presión de la inclusión”. (Directora)

“Creo que la inclusión no es positiva cuando aparte del trastorno intelectual existe un trastorno conductual que afecta a el resto del grupo clase. O cuando el niño a incluir tiene alguna discapacidad muy importante”. (Maestro/a N°2)

“No resulta positiva (...) cuando la discapacidad es muy severa o cuando se ve que esa inclusión no le favorece. Para detectar esas situaciones nosotros realizamos una espera antes de aproximadamente un año donde se evalúa si esa inclusión es realmente buena para el niño o no. Cuando se observa una discapacidad muy severa, que impide el

relacionamiento con los otros niños, ahí si optamos por ingresarlos en una escuela especial”. (Maestro/a Itinerante)

A las preocupaciones docentes ya mencionadas se suman los reclamos por contar con mejores recursos humanos y técnicos (equipos psicosociales, maestros/as itinerantes, menor cantidad de niños/as por clase, etc.). Esas demandas serán analizadas más detenidamente en el próximo capítulo donde se presentan los recursos y apoyos con los que cuentan los/as docentes para llevar adelante la inclusión educativa.

CAPÍTULO III

LOS RECURSOS Y LOS APOYOS INSITUCIONALES

En este capítulo se dan a conocer los recursos y apoyos institucionales con los que cuentan los/as docentes. Ellos/as advierten que poseen escasas herramientas para llevar adelante el proceso de inclusión educativa. De allí sus reclamos por contar con una serie de recursos complementarios que les permitan desarrollar su tarea en forma exitosa.

En la primera parte del capítulo, se presentan algunas exigencias docentes por acceder a mayor tiempo educativo y a recursos técnicos-pedagógicos complementarios¹⁵. De esa manera, ellos/as solicitan: clases menos numerosas, mayor cantidad de maestros/as itinerantes, nuevos formatos educativos, entre otras condiciones para inclusión educativa de sus alumnos/as.

En la segunda parte del capítulo, se analiza los apoyos institucionales que reciben los/as maestros/as para llevar adelante la inclusión educativa. Es necesario precisar que ellos/as distinguen claramente dos apoyos. Por un lado, el que reciben de la Dirección escolar y por el otro, el brindado por la Inspección de Educación Primaria.

3.1 El tiempo y los recursos técnicos-pedagógicos

A partir de las entrevistas realizadas a los/as docentes se identificaron en sus relatos una serie de dificultades que comprometen el desarrollo de la inclusión educativa. Ellas se vinculan principalmente a carencias en la infraestructura en la escuela, a clases numerosas que limitan la atención personalizada de los/as niños/as incluidos/as, etc. De allí sus reclamos por obtener mejores condiciones para la inclusión educativa.

“(…) considero que debería estar limitado el número de niños por clase. Ello se debe a que una gran mayoría no cuentan con apoyo familiar lo que demanda más de la tarea del maestro”. (Maestro/a N°1)

¹⁵ Recursos técnicos-pedagógicos complementarios: “Son los medios a través de los cuales se intenta dar respuestas educativas de calidad a las necesidades educativas de los niños/as con discapacidad”. (Circular N°58 del 30 de junio de 2014)

“Los principales obstáculos que se dan en la escuela son la infraestructura y los recursos humanos. Con respecto a la infraestructura física la escuela tiene un déficit de salones, hay grupos que debido a esa necesidad deben de trabajar doble. Ello quiere decir, dos grupos en un mismo salón y con dos maestros. Así es prácticamente imposible incluir a alguien en esas condiciones. A ello se le agrega la falta de recursos humanos y de equipos multidisciplinarios (...)”. (Dirección)

Como ya se estableció en el segundo capítulo, los/as maestros/as reclaman la solución a las carencias en las condiciones en que se lleva adelante la inclusión educativa. Mencionan dificultades vinculadas al propio sistema educativo, como por ejemplo, la necesidad de equipos psicosociales en forma permanente en la escuela, maestros/as itinerantes, cursos de formación y un mayor apoyo institucional de la Inspección. En ese sentido, Granada (2013) expresa que los/as docentes perciben la carencia de recursos humanos y materiales como dificultades muy importantes para el desarrollo de prácticas inclusivas. Para Jordan (apud Gómez, 2013) contar con buenos recursos humanos y materiales son esenciales para llevar adelante adaptaciones curriculares¹⁶ y estrategias de enseñanza exitosas. De allí que se plantee la necesidad de contar con la participación de expertos en áreas específicas: equipos multidisciplinarios, maestros/as itinerantes, etc.

3.1.1 La participación de expertos

En los relatos de los diferentes actores educativos (maestros/as, dirección e inspección) fue común encontrar reclamos por contar en forma permanente con equipos psicosociales¹⁷. Para ellos/as son uno de los actores más relevantes del proceso de inclusión educativa y es imprescindible contar cotidianamente con sus orientaciones. De allí la necesidad de:

“(...) un equipo de profesionales que trabaje con las familias más complicadas (...) donde muchas veces no se llega. Para que la escuela pueda cumplir su función debe contar con un equipo técnico en forma permanente y no cada quince días como sucede actualmente”. (Maestro/a N°6)

¹⁶ Adaptaciones curriculares: “Son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo”. (<http://www.uruguayeduca.edu.uy>)

¹⁷ Equipos Psicosociales: “(...) intervienen en coordinación con los docentes responsables del proceso de inclusión cuando ello se considere necesario y juegan un rol muy importante en la comprensión de los diagnósticos”. (Circular N°58 del 30 de junio de 2014)

“Soy partidaria de la inclusión pero no de esta manera. Para mí se debe contar con un equipo profesional que te respalde, que trabaje con las familias de los niños incluidos”. (Maestro/a N°10)

“(…) contar con equipos multidisciplinarios eficaces, que trabajen a nivel de territorio, en la escuela, adentro de la familia, y en un apoyo permanente a esas familias”. (Dirección)

La inspección y varios docentes consideran que la presencia de equipos psicosociales en las escuelas “Aprender” es fundamental para el éxito de la inclusión educativa. Sin embargo, advierten que los equipos psicosociales, proporcionados por el Programa de Escuelas Disfrutables¹⁸, no están vinculados directamente a la temática de la inclusión educativa y no tiene una frecuencia de trabajo acorde a las necesidades de los/as niños/as. Ello dificulta el trabajo que realizan los/as maestros/as debido a que se manifiestan incapaces de afrontar la complejidad de la inclusión educativa sin un equipo profesional que los/as respalde en forma permanente.

“Con respecto al trabajo del equipo de escuelas disfrutables considero que concurre a la escuela muy esporádicamente, eso provoca que el trabajo que ellos realizan se pierda. Tendría que haber un equipo que trabaje en forma permanente en la escuela”. (Maestro/a N° 1)

“La Inspección brinda como recursos el equipo de Escuelas Disfrutables, dicho equipo está en la coordinación con el área de educación especial para contar con maestros de apoyo. Sin embargo (...) el equipo de Escuelas Disfrutables tiene un marco de intervención muy limitado; tienen otro propósito que no considera a la inclusión como prioridad”. (Inspección)

En otras ocasiones se recurre al apoyo del Programa de Maestros Comunitarios¹⁹ para suplir la falta de maestros/as especializados/as y así poder brindarle a los/as niños/as una atención personalizada. Ello sobrecarga las tareas de los/as docentes ya que disponen del mismo tiempo para atender a los/as alumnos/as incluidos/as y a su vez a los/as que concurren a contraturno al Programa de Maestro Comunitario.

¹⁸ Programa de Escuelas Disfrutables: “Este Programa apunta a la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también al fortalecimiento de la dinámica Institucional, fomentando los factores de cambio y de innovación”. (<http://www.cep.edu.uy/programas/ped>)

¹⁹ Programa de Maestros Comunitarios: “(...) persigue el objetivo de reducir la deserción escolar, aumentando el capital humano familiar y las posibilidades de soporte a la tarea escolar de los niños. Además, brinda apoyo pedagógico específico a los niños de bajo rendimiento escolar”. (<http://www.infamilia.gub.uy/>)

“Pienso que esta escuela necesita de forma urgente el apoyo de maestros especializados. Las maestras comunitarias actualmente están cumpliendo ese rol y no es específico de ellas”. (Maestro/a N°5)

En definitiva, para los/as docentes la necesidad de contar con equipos psicosociales lleva a la escuela a recargar a otros programas cuya finalidad no es específica para el abordaje de la inclusión educativa. Ello trae como consecuencia una atención provisoria de los/as niños/as y sus familias. Asimismo, los/as educadores/as advierten que si bien el FONASA planteó la posibilidad a muchas familias de acceder a diagnósticos y tratamientos ello no representó un cambio sustancial en la atención de los/as niños/as. Diversos factores (la falta de dinero para pagar las órdenes, los costos de transporte, la carencia de información, etc.) se transformaron en las principales limitaciones para el acceso a esas prestaciones.

Otro de los recursos más solicitados por los/as docentes es contar con maestros/as especializados/as en dificultades del aprendizaje en el centro escolar. En este sentido, como ya se explicitó más arriba, el/la maestro/a de apoyo itinerante²⁰ es especialmente requerido/a porque aporta su experiencia y conocimientos para llevar adelante los procesos de inclusión de los/as niños/as. Ellos/as trabajan específicamente en reforzar las competencias que los/as alumnos/as con discapacidad intelectual y en superar las dificultades que ellos/as enfrentan. De allí los reclamos docentes por contar con su apoyo en forma permanente en la escuela; para que trabajen en función de las necesidades del centro escolar y no de Educación Especial como sucede actualmente.

“Nosotras necesitamos contar con el apoyo de un profesional que nos oriente en estos casos, que nos brinde las estrategias para poder ayudar al niño para que evolucione en su aprendizaje”. (Maestro/a N°5)

“El organismo cuenta con maestros itinerante de educación especial. Sin embargo, desde mi punto de vista no hay tantos como se necesitan (...) Son muy pocos los maestros itinerantes que dispone Primaria. Hay escuelas que realmente necesitan contar con maestros de apoyo y no lo tienen. Es un área que lamentablemente el sistema no lo ha fortalecido con recursos”. (Inspección)

²⁰ Maestro/a de Apoyo Itinerante especializado: “Es un Maestro de Escuela Especial capacitado o especializado que se responsabiliza, conjuntamente con el Maestro Director de la Escuela Especial del proceso diagnóstico del niño o niña y de las coordinaciones necesarias para que la inclusión educativa pueda realizarse”. (Circular N°58 del 30 de junio de 2014)

En la actualidad, la escuela cuenta con un/a docente Itinerante que se encarga de responder a todos los procesos de inclusión que se están implementando. Su apoyo es clave; especialmente en los procesos de inclusión mixta. Dicho proceso exige un seguimiento permanente debido a que los/as niños/as tienen que realizar una doble escolaridad. Es decir, deben asistir a la escuela común en calidad de incluidos y a contraturno asisten a una escuela especial. Para los/as maestros/as la carencia de recursos especializados limita su capacidad para brindar respuestas de calidad a los/as alumnos/as incluidos/as.

“Existe una carencia muy importante de docentes especializados. Faltan maestros de apoyo y maestros itinerantes. Considero que son recursos humanos fundamentales para hacer que la inclusión funcione como debería funcionar”. (Maestro/a Itinerante)

Para la inspección los recursos brindados por el sistema educativo son insuficientes y no están disponibles para quienes los necesitan. Son recursos que no se han fortalecido y son demandados por las escuelas comunes.

“Las escuelas especiales, como centro de recursos, cuentan con muy pocos maestros itinerantes y con pocos maestros de apoyo. Ello dificulta la coordinación que se debería dar entre Educación Común y Especial. (...) Hay escuelas que realmente necesitan contar con maestros de apoyo y no lo tienen. Es un área que lamentablemente que el sistema no lo ha fortalecido con recursos”. (Inspección)

Asimismo, la inspección considera que Educación Especial tiene dificultades importantes para brindar su orientación y apoyo. Por lo menos, en los términos que lo establece el Protocolo de Inclusión Educativa:

“A la Educación Especial le compete brindar orientación, apoyo e intervenir para favorecer los aprendizajes y la inclusión de los alumnos con discapacidad (...)” (Circular N°58 del 30 de junio de 2014)

En definitiva, los/as educadores/as manifiestan su preocupación ante la escasez de docentes especializados/as que repercute, directa o indirectamente en las posibilidades de los/as alumnos/as de acceder a una educación de calidad. Esa situación deja entrever un aspecto preocupante producto de la desigualdad que se genera en el acceso a los recursos especializados. Habrá niños/as que recibirán apoyo del maestro/a itinerante y otros no. Es precisamente los que no van a recibir ese apoyo especializado los que ponen en cuestión la capacidad del sistema educativo para llevar adelante los procesos de inclusión educativa con éxito.

3.1.2 El tiempo educativo

Otro de los reclamos más reiterados por los/as docentes tiene relación con la posibilidad de contar con mayor tiempo de trabajo con los/as niños/as incluidos/as. Es decir, disponer de un espacio u oportunidad para realizar distintas acciones pedagógicas, para abordar las tareas educativas de planificación y coordinación.

“En estos contextos, el tiempo pedagógico es poco. Eso te lleva a reflexionar cuando uno piensa en la inclusión porque esos chicos requieren una atención personalizada y uno se da cuenta que no dispone del tiempo que el niño exige”. (Maestro/a N°2)

“En muchas ocasiones es más el tiempo que se destina a solucionar problemática de la vida familiar de los niños que el tiempo pedagógico que debería brindar la escuela”. (Maestro/a N°1)

La preocupación por la escasez de tiempo no es nueva. En el ámbito educativo internacional, Home y Timmons (Apud Granada et al. 2013) basaron su investigación en el estudio de algunas variables que inciden en el desarrollo de la educación inclusiva. Principalmente se enfocaron en el tiempo adicional que requiere la educación inclusiva para actividades como planificar, coordinar y colaborar. Por su parte, el estudio de Sanhueza, Granada y Bravo (2011), establece que la escasez de tiempo es percibida por los/as docentes como una dificultad muy importante para llevar adelante sus prácticas educativas.

En el mismo sentido, el/la maestro/a itinerante, que trabaja en la escuela, advierte que el espacio establecido para coordinar con los/las maestros/as y trabajar con los/as niños/as es insuficiente. Esa situación le genera mucha preocupación porque los resultados de su trabajo se tornan más difíciles de sostener cuando sus intervenciones son tan espaciadas en el tiempo.

“Me parece fantástico la cantidad de recursos con los que cuenta la escuela (...) Ahora bien, ¿cómo apoyo a ese maestro día a día en su tarea? Porque nosotros vamos cada quince días y con suerte estamos media hora con cada docente. Ello, lamentablemente, no le aporta mucho”. (Maestro/a Itinerante)

De esa manera, la escasez de tiempo se transforma en un obstáculo muy importante para los/as alumnos/as y los/as docentes. Estos últimos, se enfrentan a sentimientos de frustración ante las dificultades para lograr avances significativos en los/as niños/as.

“(...) me pasa que pienso que con este niño tendría que hacer tal o cual cosa pero por cuestiones de tiempo no lo puedo hacer. Eso me frustra mucho porque el sistema no me permite trabajar como debería. El tiempo, las conductas, el programa, en definitiva, el sistema no están preparado para las inclusiones”. (Maestro/a N°2)

3.2 Los Apoyos Institucionales

En los relatos de los maestros y las maestras es común encontrar referencias a diferentes apoyos²¹. Para ellos los apoyos institucionales son claves para realizar su tarea en forma eficiente. Sin embargo, diferencian claramente dos tipos de apoyos a sus tareas cotidianas. Por un lado, el apoyo de la Dirección escolar durante el proceso de inclusión educativa y, por el otro, las orientaciones que brinda la Inspección.

3.2.1 El apoyo de la Dirección y de la Inspección en la gestión de la inclusión educativa

La tarea de dirigir centros educativos es cada día más compleja debido a que ella implica entrar en relación con el entorno, con los recursos o la capacidad para obtenerlos. Por ello es evidente que adquiere cada vez más importancia el papel de la dirección en la gestión de la inclusión educativa. Ello se da fundamentalmente en los centros escolares donde se comparten normas, leyes y reglamentos comunes. No obstante, las escuelas no mejoran sus procesos de inclusión, sin un liderazgo efectivo desde su interior. De allí que la mayoría los/as docentes entrevistados/as destacan el rol que desempeña la dirección escolar en el acompañamiento de los procesos de inclusión que se dan en la escuela. Ya sea en el trabajo directo con los/as niños/as incluidos/as o en el acompañamiento de las familias.

“En esta escuela la dirección apoya la tarea del docente. El apoyo de la dirección se manifiesta en pequeños detalles. La directora particularmente te habla mucho, te trae material y está abierta a cualquier sugerencia”. (Maestro/a N°9)

“(…) se cuenta con mucho apoyo de la dirección escolar. Ello es importante cuando se cita a las familias, que no apoyan a los niños incluidos, y es necesario involucrarlas para que hagan tratar a sus hijos”. (Maestro/a N°10)

Una imagen distinta es la que tienen los/as docentes con respecto al papel que desempeña la inspección. Es muy común encontrar en sus relatos referencias al escaso apoyo que brinda la inspección a la tarea cotidiana de los/as maestros/as. Algunos de ellos perciben sus orientaciones como verdaderos “frenos” u “obstáculos” que poco aportan al proceso de inclusión educativa de

²¹ Apoyos a la inclusión educativa: “Los apoyos son dispositivos, recursos y estrategias que contribuyen a la inclusión educativa y al cumplimiento del derecho a la educación, de todos los niños/as, en función de sus posibilidades. Integran los mismos, aquellos necesarios a un niño, niña, adolescente o joven con discapacidad o problemas para aprender, así como también, los requeridos para favorecer el desarrollo de altas capacidades presentes en algunos estudiantes”. (Circular N°58, del 30 de junio de 2014).

las/os alumnas/os con discapacidad intelectual. En ese sentido, consideran que sus orientaciones no contribuyen a superar las dificultades que deben enfrentar cotidianamente con los/as niños/as incluidos/as y sus familias. Ello lleva a reclamar a la inspección el desempeño de un rol diferente. Se le exige una mayor presencia, orientaciones más claras y recursos acordes a las necesidades que plantea la implementación de la inclusión educativa. Ante esas circunstancias algunos/as maestros/as manifiestan:

“No cuento con apoyo de la Inspección. Creo que tiene un rol más de fiscalización. Ello se debe a que es tan corto el tiempo que esta con el maestro que prácticamente no hay un espacio para plantear los casos de inclusión. Nunca me asesoró en algún caso específico, ni me ha brindado estrategias de intervención que pueda aplicar”. (Maestro/a N°2)

“Con respecto a la Inspección yo siento que te exigen, te exigen pero no te dan herramientas. Viene la inspectora y se olvida de todas las dificultades que tenés en el salón. (...) es muy complicado hacer un abordaje diferenciado como ellos te lo exigen porque te sientas a ayudar a uno y la clase se te fue de las manos”. (Maestro/a N°4)

Por su parte, la dirección adquiere cada vez más importancia para los/as docentes en su rol de gestión de la inclusión educativa. Según los/as docentes ella ha impulsado una serie de cambios que han repercutido favorablemente en la implementación de la inclusión educativa en el local escolar. Ha potenciado el trabajo colaborativo entre los/as maestros/as, la atención a las necesidades específicas de recursos que demanda la inclusión y ha establecido relaciones de trabajo aceptables con los demás miembros de la comunidad educativa. De esa forma, ha favorecido la implicación de los/as maestros/as en el conjunto de las actividades escolares.

No obstante, es necesario precisar que los relatos docentes dan cuenta de dificultades importantes para lograr que las familias participen en el proceso de inclusión educativa. Aún existen obstáculos importantes para el ejercicio de democracia participativa en la toma de decisiones escolares. De allí que Navarro Montaña (2008) considere que es imprescindible que la escuela apueste por un enfoque colaborativo y democrático de la dirección escolar para atender a la diversidad. Ello permitirá al resto de los actores educativos sentirse una parte importante del proceso inclusivo.

3.2.2 Estrategias implementadas desde la Dirección y la Inspección

La dirección ha implementado diversas estrategias de forma de favorecer los procesos de inclusión educativa. Una de las prácticas más destacada por los/as maestros/as tiene relación a su

participación en la toma de decisiones de las trayectorias educativas de los/as niños/as incluidos. Esas prácticas son valoradas en forma positiva por los/as docentes.

“Ese apoyo se manifiesta en aceptar mis decisiones, participar en las entrevistas, aceptar los informes y fundamentalmente considerar mi opinión para las posibles trayectorias del niño en la escuela. También tuve apoyo de la Dirección en la coordinación con el equipo de Escuelas Disfrutables”. (Maestro/a N°8)

No obstante, es necesario precisar que los/as docentes no hacen ninguna mención a la participación de la familia en la elección de la trayectoria educativa de los/las niños/as. Las decisiones quedan reservadas a un ámbito estrictamente docente. Ello deja en evidencia que todavía persisten dificultades importantes para involucrar a las familias en los procesos de inclusión.

Por otra parte, la dirección desarrolló varias estrategias pedagógicas con la finalidad de asegurar la atención educativa de los/as niños/as en proceso de inclusión. Además solicitó al programa de Maestros Comunitarios y al de Escuelas Disfrutables su apoyo con la finalidad de suplir la escasez de docentes y equipos psicosociales. Esas acciones dan cuenta de la capacidad de la dirección para gestionar recursos, no destinados a la inclusión educativa, y transformarlos para superar las carencias que se presentan durante su implementación.

“La escuela desarrolla varias estrategias para atender a la diversidad. Por ejemplo, que los maestros pasen con el grupo, contar con el apoyo que brindan las maestras comunitarias, el trabajo que realiza el equipo de escuelas disfrutables, etc.”. (Maestro/a N°1)

“Las estrategias que lleva adelante la escuelas son varias: los quiebres de grupos (se trabaja en forma más personalizadas las dificultades), la derivación a la maestra itinerante de los casos más complejos y el apoyo semanal de las maestras comunitarias a los niños que lo requieren (...)”. (Maestro/a N°5)

La concepción de la escuela como un “todo”, que plantea León (2001), implica que la dirección escolar debe estar preparada para atender a las necesidades de recursos que demanda la escuela y gestionar los que sean necesarios para llevar adelante la inclusión educativa.

Por su parte, la inspección impulsó una serie de cambios en las prácticas educativas de los/as docentes vinculados principalmente a: adaptaciones curriculares, planificaciones diferenciadas, intercambios de grupos, adecuación de los sistemas de evaluación y promoción, etc.

“Las estrategias pasan por una planificación general para todo el grupo y en el caso de los niños incluidos se realizan adecuaciones curriculares de la propuesta para que ellos no se sientan diferentes. Ello implica que dentro de su proceso pueda alcanzar lo que se

proponen y que el grupo entienda que puede acceder a los contenidos del programa desde su realidad”. (Maestro/a N°6)

Se les exige a los/as docentes que realicen adaptaciones curriculares, no obstante ello no implica un currículo separado del currículo general. Los/as alumnos/as deben de trabajar sobre la misma temática pero con un nivel de exigencia acorde a lo que cada niño/a puede rendir.

“Lo que se le pide a los maestros son adaptaciones curriculares que no solamente contemplen a los niños que tienen graves problemas de aprendizajes. Por el contrario, en virtud de que hoy tenemos clases heterogéneas se debe atender a la diversidad de aprendizajes. (...) La atención a la diversidad existió siempre, pero ahora como es tan diverso el espectro que tenemos en las clases es necesario llevar adelante una planificación diversificada de acuerdo al niño. Teniendo en cuenta lo que el niño puede”. (Inspección)

Ello requiere que las/os maestras/os logren flexibilizar sus prácticas y adaptarlas a la diversidad de intereses de sus alumnos/as. Sin embargo, la dirección escolar advierte que existen una serie de factores (carencias de formación en los/as docentes, niños/as con problemas de conducta, escasez de tiempo, etc.) que limitan la puesta en práctica de las adaptaciones curriculares solicitadas desde la inspección.

“Uno de los principales obstáculos es que los maestros no están formados. El hecho es que la realidad de la clase hace que tengan más niños, o falten maestros, tengan muchos problemas de conducta, todos esos factores implican que las adaptaciones curriculares se vean un poco complicadas. Se sugiere los quiebre de grupos y otros formatos escolares pero muchas veces eso no se puede realizar por falta de infraestructura”. (Dirección)

Además, la dirección y algunos docentes no dudaron en expresar que existe una fuerte contradicción cuando se intentan llevar adelante cambios en los formatos escolares. Ellos identifican en la normativa vigente el principal freno a sus propuestas para la realización de adaptaciones curriculares o la incorporación de nuevos criterios de evaluación y promoción. En ese aspecto, muchas veces sucede que el Sistema Educativo no contempla los procesos que llevan adelante los/as niños/as. De allí que la dirección establezca lo siguiente:

“La norma a veces te ayuda y otras veces te condiciona. De allí que hay una contradicción en el sistema donde se establece una flexibilidad en los formatos escolares pero la normativa no te ampara para que la lleves adelante. Hay una contradicción grave en esa situación. En algunas situaciones un niño discapacitado no puede sostener cuatro horas. Entonces tengo que ver de qué forma gestiono el tiempo. Sin embargo quedo expuesta a que la familia me denuncia en Inspección. De allí que hay toda una tendencia a sostener algo en el discurso que en la práctica se contradice”. (Dirección)

Según López (2011) una de las principales barreras al aprendizaje y la participación de los/as alumnos/as en el aula son las contradicciones que existen entre las leyes y normativas vigentes en la educación de las personas y culturas diferentes.

Sin embargo, más allá de las contradicciones y límites que enfrentan los/as docentes en sus tareas, ellos/as llevan adelante diferentes acciones con la finalidad de garantizar la inclusión de los/as niños/as. La dirección, por ejemplo, apuesta a realizar un seguimiento permanente de los/as alumnos/as incluidos a través de diferentes estrategias:

“(…) se intenta llevar adelante un seguimiento permanente, tener una mirada especial cuando se lo va a evaluar, se dialoga con la maestra para ver los avances o retrocesos. Además se trabaja con la Escuela Especial a través de la maestra itinerante (…)”
(Dirección)

Esas acciones son valoradas muy positivamente por la Inspección y el/la maestro/a itinerante quienes consideran que la escuela lleva adelante prácticas inclusivas exitosas debido al compromiso de todos sus actores educativos.

“Esta escuela y otra de la zona son las que llevan adelante procesos de inclusión que podríamos catalogar como exitosos. Se cuenta con el apoyo de la dirección, los maestros y las familias. Eso en otras escuelas es prácticamente imposible”. (Maestro/a Itinerante)

“Para mí esta Escuela la escuela lleva adelante prácticas inclusivas más allá de las dificultades notorias que se presentan en todo proceso de inclusión. Pero estoy convencida que existe interés de parte de los maestros, la dirección y por supuesto de la Inspección para lograr una inclusión exitosa”. (Inspección)

A ello se le agrega que la mayoría de los/as docentes también se sienten parte de una escuela inclusiva. Para que ello se dé es fundamental compartir los principios de la inclusión educativa a través de la cultura escolar.

“Considero que nuestra escuela si es inclusiva. He tenido la oportunidad de conocer casos puntuales de niños que fueron incluidos. Muchos de ellos hicieron toda su escolaridad en la escuela y han logrado egresar sin problemas. Todo ello a pesar de que estamos saturados de población”. (Maestro/a N°6)

En este aspecto, es importante considerar los aportes de Booth y Ainscow (2002) quienes consideran central la capacidad de un centro escolar de “crear culturas inclusivas”. Para ello es fundamental que los valores sean compartidos por los/as docentes, los/as estudiantes, las familias y todos los miembros de la comunidad escolar. De allí la importancia de señalar que la cultura inclusiva de la escuela todavía tiene desafíos importantes por superar. En primer lugar, considerar

a la familia como un interlocutor válido para participar en el proceso inclusivo. En segundo lugar, considerar a los/as niños/as como protagonistas centrales en dicho proceso.

3.3 La fragilidad en los apoyos y el surgimiento de una inclusión no esperada

A lo largo del presente capítulo hemos hablado de la importancia de los recursos y apoyos (humanos, institucionales, sociales, materiales y tecnológicos) para llevar adelante una inclusión educativa exitosa. Sin embargo, muchas veces la inclusión “ideal” dista mucho de la inclusión “real”. En este último escenario los apoyos fallan o directamente no están; lo que amenaza directamente el éxito de la inclusión educativa. Algunos de los aspectos mencionados con frecuencia por los/as docentes como fallas en el proceso inclusivo hacen referencia a la fragilidad en algunos apoyos claves como el apoyo familiar, las carencias de formación específica, escasez de tiempo, de recursos complementarios, de docentes especializados, entre otros. De esa forma, surge una modalidad de inclusión educativa que dista mucho de ser la ideal, es una inclusión que los/as docentes denominan “Inclusión Solapada”.

“El tema es que no son muchos los niños que están diagnosticados y que cuentan con el apoyo de su familia. (...) en estos contextos tenemos inclusiones solapadas de niños que no cuentan con los apoyos necesarios”. (Maestro/a N°1)

Esa modalidad de inclusión adquiere una particular relevancia en el contexto educativo de la escuela Aprender donde las carencias de apoyos repercuten directamente en las trayectorias de muchos niños/as incluidos/as. En ese sentido, la dirección escolar manifiesta su preocupación porque la atención a este fenómeno trasciende las capacidades de la escuela.

“(...) tenemos en cada clase casos de inclusión con diagnóstico y sin diagnóstico. Niños incluidos con apoyo y sin apoyo familiar. La escuela se enfrenta a la triste realidad de tener que hacer frente a muchos niños que no poseen un diagnóstico o cuando lo poseen no sostienen un tratamiento. (...) La inclusión mixta es muy difícil de sostener. De allí que los padres terminan optando por la escuela común”. (Dirección)

Ante esa situación los/as docentes y la dirección advierten de la existencia de una “zona gris” en la que se encuentran muchos alumnos/as. Por un lado, con un escaso o nulo apoyo familiar y, por el otro, un sistema educativo que no se hace cargo de compensar los apoyos que fallan.

“Ello responde a que la sociedad se hace cada vez más compleja y hay más cantidad de niños en esa situación principalmente en los contextos de pobreza. En esas situaciones no acceden a ningún tipo de diagnóstico y el sistema tampoco le brinda la posibilidad de obtenerlo cuando la familia no cumple”. (Dirección)

Para finalizar es necesario considerar que el fenómeno de la “Inclusión Solapada” impacta sobre toda la comunidad educativa, en especial sobre los/as alumnos/as con discapacidad que ven disminuidas sus posibilidades. Por ello es necesario el apoyo y compromiso de todos los actores educativos para que los/as niños/as sean considerados como verdaderos sujetos de derechos.

CAPÍTULO IV

EL APOYO FAMILIAR

En este capítulo se pretende conocer la importancia que asignan los maestros y las maestras al apoyo familiar de las niñas y los niños incluidos. Ese apoyo, a diferencia de los presentados en el capítulo anterior, es percibido por los/as docentes como “clave” para el éxito de la inclusión educativa. De allí las demandas docentes por obtener un mayor compromiso de las familias.

4.1 Definiendo conceptos: ¿Qué es el apoyo familiar?

El apoyo familiar está relacionado con la contención que debe brindar la familia a los niños y las niñas para llevar adelante sus actividades escolares. El CEIP lo reconoce y lo define a partir de un conjunto de responsabilidades; expresadas a través del Protocolo de Inclusión Educativa. Allí establece que las familias deben:

“Acompañan el proceso de inclusión desde la co-educación y co-responsabilidad en atención a los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. Son también responsables de los apoyos externos que requieren los estudiantes incluidos, en especial, los relacionados con los servicios prestados por BPS y el Sistema Integrado de Salud”. (Circular N°58, del 30 de junio de 2014)

La concepción de familia expresada por el CEIP, a través del Protocolo de Inclusión Educativa, contrasta con la realidad educativa. Parte de un concepto que deja de lado la riqueza de las diferentes configuraciones familiares y lo que cada una puede aportar al proceso inclusivo de los/las niños/as. Además, no toma en cuenta la realidad desde la que parte cada familia (si necesitan apoyos adicionales, si poseen o no información sobre la inclusión educativa, etc.). Se considera así una concepción fragmentaria de familia, donde solamente son exigibles las obligaciones. Esa situación deja entrever la existencia de expectativas muy diferentes con respecto al papel que debe desempeñar la familia durante el proceso de inclusión de los niños y las niñas. Por un lado, las expectativas del CEIP para que ella cumpla con las responsabilidades que se le demandan. Por el otro, las posibilidades reales que ellas poseen. De esa forma, es llamativa las exigencias de “co-responsabilidad familiar” durante el proceso de inclusión

educativa; no obstante, son escasas las referencias a los derechos de las familias a participar en el proceso de inclusión educativa de sus hijos/as.

Pero, ¿desde qué concepto de “apoyo familiar” parten los/as docentes? La mayoría de los maestros y las maestras comparten las exigencias del Protocolo y reclaman a las familias un mayor compromiso en el cumplimiento las obligaciones (consultar a los/as especialistas, realizar diagnósticos, cumplir con los tratamientos, etc.). Esa situación adquiere una relevancia especial en el contexto social donde se inserta la escuela. En especial por las dificultades que presenta el territorio para acceder a recursos especializados, como por ejemplo, los “apoyos externos” que brindan BPS²² y FONASA, entre otras instituciones.

4.2 Importancia del apoyo familiar

En nuestra sociedad, resulta casi imposible entender el desarrollo de un niño/a con independencia de su familia. Escuela y familia constituyen escenarios de crianza y de adquisición de valores compartidos cuyas posibilidades de favorecer a los/as niños/as depende muchas veces de los vínculos que se establecen entre ellas. De esa forma, la interrelación familia-escuela resulta imprescindible para alcanzar procesos de inclusión efectivo. La familia como grupo humano más cercano al niño, en el cual vive e interactúa con otras personas, está llamada a jugar una posición de privilegio en el proceso de inclusión educativa. De allí que: “El papel de la familia (...) es fundamental, ya que puede apoyar y colaborar en el proceso de inclusión en un contexto diferente al educativo”. (Quijano, G. 2008:150)

Los/as docentes consideran que el papel que desempeñan los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos es central, y por ello el sistema educativo tiene que contar con su apoyo y confiar en sus decisiones. De allí que en las entrevistas realizadas a los/as maestros/as se identificaron algunas ideas que son compartidas. Todos/as coinciden en mencionar que es un apoyo “clave” para lograr el éxito de la inclusión educativa. No obstante, advierten de algunas situaciones en las cuáles ese apoyo se debilita y puede hacer tambalear el proceso inclusivo. Esas situaciones son experimentadas cotidianamente por los/as docentes y la mayoría coinciden en reclamar un mayor compromiso de los padres y madres con el proceso educativo de sus hijos/as.

²² BPS: Banco de Previsión Social.

“En mi opinión es fundamental contar con el apoyo de la familia. Pero debe existir un compromiso real de parte de los padres. Muchas veces sucede que los niños son enviados a la escuela como si esta fuera un depósito. Los padres no se preocupan en lo más mínimo”. (Maestro/a N°6)

4.3 El apoyo familiar en el proceso de inclusión educativa

El compromiso de las familias con el proceso educativo de sus hijos/as puede ser muy diverso. Desde aquellas familias que acompañan durante toda la escolarización a otras cuya presencia no es tan frecuente en las actividades de los/as niños/as. Es esta última situación la que provoca mayor preocupación entre el colectivo docente. En ese aspecto, la dirección considera que:

“El apoyo de los padres es muy heterogéneo. Tienes padres que están permanentemente atentos, que lo contienen bien al niño y ves avances increíbles en ellos. Por otro lado, tienes a los papás que niegan, que no apoyan. Cuando la familia no apoya el niño no evoluciona. El lazo primario del niño es la familia y, por lo tanto, como ella lo mire, lo apoye, lo acompañe y cumpla con los apoyos necesarios el niño va a evolucionar”. (Dirección)

Cuando se consulta a los/as docentes acerca de qué dificultades presenta el apoyo familiar en los procesos de inclusión de los/as alumnos/as; las respuestas se concentraron alrededor de dos aspectos. En primer lugar, las dificultades para aceptar la discapacidad de un hijo/a. En segundo término, el nivel cultural de las madres y padres.

4.3.1 Aceptar la discapacidad de un hijo/a

Es necesario considerar cómo la familia asume la discapacidad y las herramientas con las que cuenta para brindar su apoyo. Una de las dificultades más importantes mencionadas por los/as docentes tiene relación con el hecho de que los familiares muchas veces no aceptan la posibilidad de la discapacidad en los/as niños/as. Ello torna muy dificultoso el proceso de diagnóstico, de tratamiento y, por supuesto, de una potencial inclusión debido al escaso apoyo que reciben los/as alumnos/as en esas circunstancias.

“Tiene que haber un trabajo compartido entre la familia y la escuela. Hay madres que no aceptan que su hijo puede tener una discapacidad y cuando se le habla de la necesidad de un diagnóstico te dicen que sí pero no lo llevan. (...) si el niño necesita un tratamiento y la familia hace caso omiso de llevarlo al médico y obtener un diagnóstico, ahí queda troncada la intervención docente”. (Maestro/a N°5)

Para algunos docentes la aceptación de la discapacidad es el paso más difícil que dará una familia y ello requiere de un acompañamiento profesional. No obstante, el sistema educativo no

le brinda la posibilidad de acceder a ningún tratamiento a las familias. Quizás porque se parte del supuesto que todas las familias asumen la discapacidad de sus hijos/as sin dificultades. Ello provoca que los/as niños/as pierdan meses e incluso años esperando contar con un tratamiento acorde a sus dificultades. Para el/la maestro/a itinerante esa situación se da porque:

“(…) a la familia le cuesta aceptar que su hijo tiene dificultades. Nos cuesta coordinar con los técnicos porque en muchas circunstancias los padres se niegan. No aceptan que su hijo necesita de determinado especialista. Cuando le planteamos a la familia que concurren con el niño en otro ámbito para la atención de un maestro especializado, también encontramos reparos. Esa barrera se plantea porque es una escuela especial donde debe concurrir su hijo. Después que le mostramos como funciona, como se trabaja con los niños, recién ahí aceptan”. (Maestro/a Itinerante)

El final de la frase deja en evidencia un aspecto hasta este momento no mencionado por los/as docentes. Se trata de la información que poseen las familias sobre el proceso de inclusión educativa de los/as niños/as. Es llamativo la escasa referencia por parte de los/as maestros/as a esa situación. Por lo general, parten del supuesto que todas las familias conocen de qué se trata la inclusión educativa; sin embargo, ello no siempre es así. En muchas ocasiones no se posee información sobre los aspectos centrales del proceso inclusivo (por ejemplo: qué es, qué se hace con los/as niños/as en el centro escolar y cuáles son los beneficios de participar de un proyecto inclusivo, etc.).

4.3.2 Cultura familiar

El nivel cultural de las familias es presentado por varios docentes como un obstáculo importante para el desarrollo del proceso de inclusión de los/as niños/as. De esa forma, se les atribuye a las familias que no consultan a los especialistas, no cumplen con los tratamientos, no asisten escuelas especiales, por “ignorancia o desconocimiento”.

“Muchas veces se insiste sobre la importancia de realizar estudios a niños que presentan dificultades importantes y la familia no consulta. En esos casos no puedes hacer nada más. No sé si es por ignorancia o desconocimiento que a las familias de este contexto les cuesta consultar a los profesionales. Yo pienso que hay mucho de cultural (…”. (Maestro/a N°5)

Esas situaciones provocan sentimientos de indignación entre las/os maestras/os. No obstante ello deja en evidencia dos cuestiones. Por un lado, da cuenta de un claro prejuicio docente con respecto a las capacidades de la familia para hacer frente al proceso de inclusión.

Ella se convierte, por momentos, en la principal responsable de los fracasos de los procesos de inclusión; fundamentalmente por no poseer el “nivel cultural” que le permita ser un apoyo significativo para dicho proceso.

Por el otro lado, da cuenta de una importante carencia en la formación docente para lograr involucrar a las familias en los procesos de inclusión. En ese sentido, en los relatos docentes no se hace mención a instancias de sensibilización dirigidas a las familias, ni espacios para su reflexión donde puedan plantear sus dudas y preocupaciones con respecto al proceso de inclusión de sus hijos/as.

En definitiva, es frecuente que los/as docentes responsabilicen a las familias de las dificultades que enfrentan los/as niños/as durante el proceso de inclusión educativa. Sin embargo, no consideran otros aspectos; por ejemplo, la carencia de información que muchas de ellas poseen con respecto al proceso inclusivo de sus hijos/as, o la falta de instancias de sensibilización sobre dicha temática.

4.4 La participación de la familia en la inclusión de los/as niños/as

Lograr que las familias participen en el proceso inclusivo de los/as niños/as es uno de los mayores reclamos de los/as docentes. Sin embargo, cuando se analiza detenidamente el lugar que se le da en la escuela se evidencian dificultades muy importantes. Fundamentalmente si se quiere contar con su participación. De allí que se exprese lo siguiente:

“La familia es un pilar fundamental para que la inclusión educativa de los niños sea exitosa. Durante todo el ciclo escolar se considera la opinión de la familia. Se la llama cuando el niño necesita ser diagnosticado, cuando requiere apoyos especiales, para conocer si está cumpliendo con el tratamiento o para comunicarle la modalidad de escolarización”. (Maestro/a N°2)

De esa forma, las exigencias de mayor participación que reclaman los/as docentes pasan por atender las necesidades que los/as niños/as presentan. Es decir, es una “participación” netamente asistencial.

Para la inspección aún no están dadas las condiciones para que la familia participe. Fundamentalmente si se piensa en aquellas instancias reservadas para los/as docentes, como por ejemplo la elección de la modalidad de escolarización de los niños/as.

“No se acuerdan las modalidades de escolarización con las familias porque muchas veces no reconoce que el niño tiene problemas de aprendizaje, no responde, no apoya y mucho menos logran sostener un tratamiento. Yo creo que la evaluación debe quedar a

criterio del maestro y debe contar con el asesoramiento de la dirección escolar”.
(Inspección)

Esas expresiones dan cuenta de un conjunto de prejuicios hacia la familia que sirven como justificativos para excluirla del proceso educativo. Se la visualiza como incapaz de realizar aportes que puedan mejorar el proceso de inclusión de los/as niños/as; lo que va en contra de lo que establece el Protocolo de Inclusión Educativa:

“La modalidad de escolarización es una decisión pedagógica que se realiza, en acuerdo con las familias y las instituciones educativas involucradas, considerando los estudios e informes existentes, los recursos y apoyos necesarios en cada situación y las valoraciones pedagógicas, en atención al interés superior del niño y su derecho a la educación”. (Circular N°58 del 30 de junio de 2014)

En definitiva, llama la atención la representación que poseen los/as docentes sobre el apoyo familiar. Es una imagen que, por momentos, se presenta como “contradictoria”. Por un lado, los/as maestras/os reconocen que contar con su apoyo es imprescindible para pensar en un proceso inclusivo exitoso. Por el otro, aparecen referencias a las familias como incapaces de comprometerse con el proceso inclusivo de los/as hijos/as y de realizar aportes para mejorarlo, es decir, de convertirse en interlocutores válidos. Esa imagen limita las posibilidades futuras de los niños/as en proceso de inclusión. Además aleja la oportunidad de alcanzar una participación “efectiva”. Por esa razón, Quijano (2008:150) plantea que la familia debe:

“(…) hacer realidad el derecho que tienen de participar y colaborar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos/hijas y en la toma de decisiones que les afecten”.

Para ello es necesario que la escuela y la familia se reconozcan mutuamente.

“(…) la educación solicita la participación y colaboración de la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas con discapacidad intelectual, [porque ambos] abarcan contextos y roles diferentes, ambos se interrelacionan y tienen metas en común”.
(Quijano, G. 2008:150)

4.5 La familia: ¿co-responsable?

A lo largo de este capítulo los/as docentes han reclamado que las familias adopten un rol más protagónico en el proceso de inclusión de sus hijos e hijas. Sin embargo, como ya vimos, son escasas las oportunidades de participación que se le brindan para que ello pueda ocurrir.

Por su parte el sistema educativo considera que la familia debe acompañar el proceso de inclusión desde la “co-educación” y “co-responsabilidad”. No obstante, no se menciona la participación en el proceso educativo de sus hijos/as. De esa forma, los/as docentes, la dirección e incluso la inspección, convierten a la familia en la principal responsable del proceso inclusivo de

sus hijos/as; especialmente cuando esas situaciones tienen como consecuencia el fracaso escolar de los/as niños/as.

Muchas veces sucede que esos momentos son propicios para que desde la institución escolar se reclame la intervención de diferentes profesionales con el objetivo de lograr que la familia cumpla con el rol que se le determinó (llevar al niño/a a especialistas, cumplir con los tratamientos, etc.). Esa situación va en detrimento del proceso educativo y fundamentalmente de la autoestima familiar.

CAPÍTULO V

LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU CAPACITACIÓN

Este capítulo tiene por objetivo conocer la importancia que le atribuyen los/as maestros/as al tipo y calidad de formación que han recibido para el abordaje de la inclusión educativa.

La formación de docentes en los principios inclusivos es un asunto que ha estado en escaso debate en nuestro país. No obstante, la teoría y la práctica indican que los/as niños/as no pueden acceder a una inclusión educativa de calidad sin una decidida intervención de los/as profesionales de la educación. Ellos son uno de los factores más relevantes en el proceso de aprendizaje de los/as niños/as. De allí que minimizar o tratar con ligereza los requerimientos de formación y capacitación supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones.

5.1 Importancia de la formación docente y su capacitación

Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los/as docentes deben ser personas capaces de enseñar en contextos de aprendizaje diversos (Ainscow, 2001). No obstante, en las entrevistas los/as docentes expresaron no sentirse preparados para la diversidad de intereses que presentan los/as niños/as cotidianamente. Ellos/as consideran que la formación que han recibido únicamente les permite atender un alumnado homogéneo. Por esos motivos, exigen mayor flexibilidad en los formatos educativos y una formación que les permita trabajar con las familias de los/as alumnos/as incluidos/as.

“Para mí el principal obstáculo pasa por la falta de capacitación. Me gustaría estar más preparado para trabajar con los niños incluidos. Para ello me parece fundamental buscar la forma de llegar a la familia y de estar comunicado con los diferentes profesionales que trabajan con ella y con los niños (...)”. (Maestro/a N°6)

“Los docentes no estamos preparados para trabajar a nivel educativo con niños discapacitados. Faltan políticas educativas que apoyen al docente. Me parece que estamos muy solos”. (Maestro/a N°8)

En ese mismo sentido, la inspección considera que los/as maestros/as de educación común no cuentan con una formación adecuada para llevar adelante el proceso de inclusión educativa.

“No hay formación en los maestros para trabajar con niños incluidos. Los maestros sí leen, se informan y en algunos casos tienen su formación en el ámbito privada. Pero los que realizan su formación en el terreno privado no son la mayoría de los docentes”.
(Inspección)

La opinión de la inspección adquiere una especial relevancia en la actualidad debido a que las escuelas uruguayas están recibiendo una gran cantidad de niños/as con discapacidad intelectual.

En muchas oportunidades la escuela se proyecta como un lugar donde el/la docente va construyendo su identidad profesional en base a capacidades dirigidas a mantener una supuesta normalidad que dista mucho de la realidad a la que se verá enfrentado. Esta situación limita sus prácticas y, por ende, las posibilidades de los/as niños/as de acceder a una inclusión de calidad.

Si nuestro país pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación debe ser uno de sus pilares centrales a priorizar. De allí que Ainscow (2005) considere que para desarrollar una escuela inclusiva es necesario que los/as docentes cuenten con una adecuada formación profesional que les permita obtener las herramientas necesarias para trabajar con los/as estudiantes y sus necesidades.

5.2. Necesidad de una formación específica

En las entrevistas los/as maestros/as establecieron que las posibilidades de capacitación y especialización a través del CEIP son muy escasas. Sin embargo, advierten de las exigencias desde la inspección para que ellos/as tengan algún tipo de formación específica que le permita atender a la diversidad en sus clases. Esa situación genera el rechazo de los/as docentes que se sienten presionados a capacitarse sin disponer de los medios para hacerlo. Son muy escasas las posibilidades de formación en el ámbito público que ofrece el sistema educativo. Por ejemplo, el IPES²³, a través de su curso de especialización en Dificultades de Aprendizaje realiza una estricta selección candidatos/as. Dicha especialización, única en el ámbito público destinada a docentes, no es accesible a la mayor parte de los/as maestros/as de las escuelas Aprender. Ello se debe principalmente a la escasez de cupos y a las elevadas exigencias para su ingreso.

“(…) actualmente estoy realizando un curso de dificultades en el aprendizaje en el ámbito privado (...) Es un problema que se nos planea a los docentes lo referente a la

²³ IPES: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.

falta de formación para trabajar con esos niños que cada vez hay más cantidad. En el curso al que concurrimos el ochenta por ciento son maestros con la misma inquietud: el sistema presiona sin dar las herramientas necesarias (...) De vez en cuando se abre algún curso en el IPES con cupos muy limitados y ni siquiera tiene el criterio de darle prioridad a los maestros de escuelas de contexto crítico. Por el contrario, es algo muy amplio y muy general los criterios de selección de los candidatos”. (Dirección)

Estas circunstancias dan cuenta de una desigualdad importante en el acceso a los cursos de capacitación. Llevar adelante una formación específica en el ámbito privado implica costos de dinero y tiempo que la mayoría de los/as educadores no pueden afrontar.

“La principal desventaja es la falta de preparación. En mi caso creo pertinente que Primaria me brinde algún curso de formación específica. Hoy en día si no tenés para pagarte un curso privado no puedes acceder a una formación (...) que todos los días se te reclama desde la Inspección”. (Maestro/a N°6)

Asimismo esta situación deja en evidencia una importante inequidad en la distribución de recursos especializados. En ese sentido, las escuelas con mayores dificultades para acceder a recursos especializados son las que cuentan con docentes menos capacitados para atender a los procesos de inclusión educativa.

Por otra parte, todos los actores educativos coinciden en la necesidad de contar con una formación o capacitación que les permita desarrollar mejor su trabajo con los/as alumnos/as incluidos. De allí que se comparta la necesidad de contar con docentes capacitados para llevar adelante la inclusión educativa. No obstante, la discusión parece centrarse en el nivel de formación que deben alcanzar los/as maestros/as. Existen diferencias importantes debido a que algunos/as proponen talleres y cursos de sensibilización; otros/as quieren que se les brinde la oportunidad de realizar posgrados.

En ese sentido, el/la maestro/a itinerante considera que los/as docentes de aula no deben contar con una formación específica para trabajar con los/as niños/as incluidos/as. Sino, por el contrario, ellos deben tener talleres que le permitan alcanzar una mayor sensibilización hacia la temática de la inclusión educativa.

“(…) los/as docentes de escuela común deberían de estar más informados con respecto a la inclusión educativa. Para ello es necesario que los maestros, como profesionales de la educación, conozcan cómo debe ser el proceso de inclusión, cómo debe acompañar el maestro de escuela común y con qué apoyos va a contar. (...) Considero que no todos los/as docentes deben tener una formación en educación especial. Hay gente que no le gusta trabajar con ese tipo de niños, temen el acercamiento, no saben cómo hacerlo y es un tema de elección, unos no son mejores que otros”. (Maestro/a Itinerante)

Otros maestros y maestras enfatizan en la importancia de contar con oportunidades para realizar posgrados que les permitan responder efectivamente al creciente número de necesidades educativas especiales que presentan cada día los/as niños/as en sus clases.

En definitiva, muchos docentes manifiestan no sentirse preparados con la formación de grado que poseen. Ellos/as reclaman que las autoridades educativas deben cumplir con las obligaciones²⁴ que ha contraído Uruguay; principalmente la de brindar una formación de recursos humanos adecuados a los requerimientos de la inclusión educativa.

En el mismo sentido, en octubre de 2013 CAinfo²⁵ y la Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (en adelante FUAP) realizaron un informe en donde advierten de carencias importantes en la formación de grado que reciben los/as maestros/as. En ese sentido, se establece que a los/as docentes no reciben ningún tipo de formación para trabajar con niños/as con discapacidad intelectual. Además se plantea que:

“(…) la formación en Educación Especial está considerada como formación de Posgrado, se trata por tanto de una especialización de la profesión docente”. (Rosa y Mas, 2013: 26)

De esa forma, los/as docentes no reciben ningún tipo de capacitación para trabajar con alumnos/as con discapacidad intelectual durante los cuatro años de su carrera. Ellos deben esperar a realizar el posgrado denominado Dificultades del Aprendizaje, cuya carga horaria no supera las 30 horas anuales. Para Da Rosa y Mas (2013), responsables del informe, esa situación deja en evidencia que nuestro país aún tiene cuentas pendientes en la formación de sus maestros/as.

²⁴ Se hace referencia al año 2009 cuando Uruguay ratificó Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que había firmado anteriormente.

²⁵ CAinfo: Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo general, considero que de la información recabada y su análisis, no quedan dudas de que la inclusión educativa es necesaria para que todos los/as niños/as tengan acceso a una educación de calidad. No obstante, se trasluce también que existen dificultades importantes para implementarla. Su puesta en práctica requiere de tiempo y, como todo proceso, está sometido a marchas y contramarchas. Esa situación exige a las escuelas implementar un conjunto de transformaciones culturales, políticas y prácticas para alcanzar la inclusión educativa de todos/as sus alumnos/as, tal como lo planteaba Ainscow (2001).

Para llevar adelante las transformaciones que la inclusión educativa demanda se necesita contar con el compromiso de diferentes actores educativos, en especial de los/as docentes. Dichos profesionales pueden constituirse en obstáculos o en agentes facilitadores de las prácticas inclusivas. De allí que conocer sus opiniones, ver qué dificultades enfrentan cotidianamente cuando intentan llevar a la práctica la inclusión educativa, son algunas de las cuestiones que se intentaron responder en este documento. Para ello, se consideraron diferentes factores que se fueron visualizando como obstáculos o desafíos a la inclusión educativa y están referidos a varios aspectos.

En primer lugar, se identificaron diversas carencias en el territorio, vinculado principalmente a la localización de la escuela en una zona rural-urbana. Para los/as docentes, este es un factor central para la implementación de la inclusión porque existe una carencia de recursos especializados muy importante. Ello dificulta la atención de los niños y las niñas que se encuentran en proceso de diagnóstico o tratamiento. Por lo general, los centros especializados están muy distantes del barrio lo que implica para las familias gastos en transporte y tiempo muy considerables. Además el barrio cuenta con una sola escuela especial cuya capacidad se encuentra prácticamente colmada. Esas circunstancias, predisponen a los/as niños/as a abandonar diagnósticos, tratamientos e incluso la modalidad mixta de inclusión educativa.

Para los/as docentes el acceso a recursos especializados se transforma, por momentos, en un cuello de botella difícil de manejar. De allí que se enfrenten a un doble desafío; por un lado, motivar a los padres y madres a sostener diagnósticos y tratamientos de los/as niños/as en centros

especializados distantes. Por el otro, a coordinar con esos centros y con la escuela especial para obtener los recursos necesarios que permitan una inclusión exitosa.

Con respecto a la imagen que poseen los/as docentes acerca de la inclusión educativa se comparten los sentimientos de respeto, igualdad y equidad. De allí que planteen la necesidad de garantizarla como un Derecho para todos los/as niños/as. Además destacan la contribución de las relaciones sociales en los/as alumnos/as incluidos/as (la posibilidad de desarrollar competencias comunicativas, sociales, de autonomía e iniciativa personal, entre otras).

No obstante, llamó la atención la postura adoptada por varios maestros/as que manifestaron su preocupación ante la posibilidad de que la inclusión educativa afecte los derechos de los demás estudiantes. Para ellos/as, el tiempo dedicado a los/as niños/as incluidos/as le resta posibilidades de atención a los demás alumnos/as de la clase. Esta imagen de la inclusión es preocupante porque no contribuye al desarrollo de prácticas inclusivas en el aula. En ese sentido, estos discursos deben ser considerados y analizados detenidamente porque pueden constituirse en verdaderos obstáculos al proceso de inclusión educativa. Además pueden impulsar la discriminación en el aula entre alumnos/as de “primera” y de “segunda” categoría.

Por otra parte, los/as docentes manifestaron que existe una importante carencia de recursos y apoyos institucionales para llevar adelante los procesos de inclusión educativa. Faltan recursos humanos especializados (maestros/as itinerantes, equipos psicosociales, etc.). En ese sentido, los/as maestros/as plantearon la necesidad de contar con equipos psicosociales en forma permanente en la escuela para acompañar el proceso de inclusión de los/as niños/as y sus familias. Además, consideraron fundamental disponer del apoyo de maestros/as itinerantes que trabajen directamente con los/as alumnos/as incluidos/as.

Esas circunstancias han llevado a los/as docentes a reclamar cambios organizativos en el sistema educativo de forma de permitir a los/as maestros/as itinerantes desarrollar sus tareas en función de las necesidades del centro educativo. Es decir, de los/as niños/as y no en función de la Inspección de Educación Especial como sucede actualmente. En este punto llama la atención la postura de la Inspección de Educación Primaria que reconoce las dificultades pero no lleva adelante ninguna acción que permitan superarlas.

De esa forma, los/as maestros/as exigen contar con expertos en áreas específicas, que les permitan enfrentar las complejidades que depara la inclusión educativa. Fundamentalmente en un

contexto educativo donde muchas veces los apoyos fallan y las posibilidades de los/as alumnos/as de acceder a una educación de calidad son limitadas.

Con respecto a los apoyos institucionales se pudo comprender que existe una clara diferencia entre el apoyo de la dirección escolar y el de la inspección. De esa manera, a lo largo de la investigación se conoció una imagen muy positiva de la gestión de la inclusión educativa que realiza la dirección escolar; sea en el trabajo directo con los/as niños/as incluidos/as o en el acompañamiento de las familias. De allí que los/as docentes perciben el respaldo de la dirección y valoran positivamente las estrategias concretas para superar las dificultades que depara la implementación de la inclusión educativa.

Una imagen distinta es la que tienen las/os maestras/os con respecto al papel que desempeña la inspección. A lo largo de la investigación se conoció que las orientaciones que ella brinda son percibidas por los educadores/as como “poco claras” e incluso “contradictorias”.

Asimismo, los/as docentes advierten sobre la existencia de importantes contradicciones entre la normativa vigente y los principios inclusivos. Ello genera dificultades que impiden implementar cambios profundos en los formatos educativos.

Por otra parte, el apoyo familiar es uno de los apoyos más destacados por los/as maestros/as para llevar adelante la inclusión educativa. Sin embargo, la imagen de la familia aparece muchas veces como “contradictoria”. Por un lado, se plantea en los relatos de los/as docentes la necesidad contar con su apoyo. Por otro lado, se la presenta como incapaz de realizar aportes significativos al proceso de inclusión de los/as niños/as. En este último sentido, fue común encontrar en los discursos de todos los actores educativos docentes reiteradas referencias a las obligaciones que deben cumplir las familias.

No obstante, no se reconocen a las familias como interlocutores válidos a ser consultados en el proceso inclusivo de sus hijos/as; no se mencionan sus derechos, tal como lo establece el Protocolo de Inclusión Educativa. Esa situación da cuenta de dificultades importantes que afronta la escuela para lograr una participación efectiva de las familias en los procesos educativos de sus hijos/as. Es decir, de una incorporación plena de los principios inclusivos al centro escolar.

Con respecto al el tipo y calidad de formación que han recibido los/as docentes advierten que no se sienten preparados para la puesta en práctica de los principios inclusivos. No obstante, todos los actores educativos docentes comparten la necesidad de contar con un plantel de maestros/as capacitado que permita garantizar la inclusión. Ellos/as manifiestan que desde

inspección no se le brindan oportunidades para realizar cursos de capacitación en inclusión educativa dentro del ámbito público. Sin embargo, advierten que es un factor que la inspección tiene en consideración al momento de calificar su desempeño. Esa circunstancia genera mucho malestar entre los/as maestros/as que sienten la presión del sistema para que se capaciten.

Existen también diferencias sobre el nivel de formación que deberían alcanzar los/as maestros/as. Por un lado, algunos docentes especializadas/os consideran que los maestros/as deben recibir cursos o talleres de sensibilización sobre inclusión educativa. Por otro lado, se reclaman oportunidades de especialización para realizar posgrados en dificultades del aprendizaje específicas. No obstante, la oferta de formación y capacitación que brinda el CEIP es insuficiente. Además los cursos a nivel privado generan dificultades en tiempo y dinero que los/as docentes no pueden afrontar. Ello trae un perjuicio particularmente importante para todas las escuelas Aprender que deben enfrentar las dificultades para acceder a recursos especializados en su territorio y la escasa capacitación que poseen sus docentes para hacer frente a la inclusión educativa.

En definitiva, cada uno de estos factores se presenta como obstáculos y desafíos que deben enfrentar los maestros y las maestras para llevar adelante una inclusión educativa exitosa. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas de los/as docentes, menores serán las posibilidades de los/as niños/as con discapacidad intelectual de acceder a una educación significativa para sus vidas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. NARCEA, S.A. Madrid.
- Ainscow, M. (2005). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Journal of Educational Change, 6, 109-124.
- Arellano, M. (2011). *Las perspectiva de las maestras frente a la inclusión educativa. Dificultades de la práctica cotidiana*. Tesis de grado no publicada. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales, 2011.
- Baráibar, X. (2013) *Territorio y Políticas Públicas*. Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra. Montevideo-Uruguay.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: CSIE.
- Damm Muñoz, X. (2011) *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Págs 25-35.
- Da Rosa, T. y Mas, M. (2013) *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. Editor: Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública. Disponible en: http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf [20/10/2014]
- De Boer, A; Pijl, S. y Mininnaert, A. (2011). *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature*. International Journal of Inclusive Education, 15, 331–353. Citado en: Granada, M., Pomés, P. y Sanhueza, H. (2013) *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Universidad Católica del Maule, Chile. Disponible en versión digital: <http://www.scielo.org.mx/> Acceso (28/06/2014)
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno. Editores S.A Citado en: Damm Muñoz, X. (2011) *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de*

Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Págs 25-35.

- Gairin Sallan, J. (1999) *Estrategias Organizativas de atención a la diversidad.* México. Revista Educar N° 22. Pág, 239-287.
- Garnique, F. (2011) *Las Representaciones Sociales de los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar.* En revista *Perfiles educativos*, vol.34, N°.137 México 2012 Disponible en versión digital: <http://www.scielo.org.mx/> Acceso (20/04/2014)
- Granada, M., Pomés, P. y Sanhueza, H. (2013) *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.* Universidad Católica del Maule, Chile. Disponible en versión digital: <http://www.scielo.org.mx/> Acceso (28/06/2014)
- García Pastor, C. (1993) *Una escuela común para niños diferentes, la integración escolar.* España: Promociones y publicaciones Universitarias.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad Deteriorada.* Amorrortu Editores. Buenos Aires-Madrid.
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, pp. 61-84. [Fecha de consulta: 20/01/2015].
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. Citado en: Granada, M., Pomés, P. y Sanhueza, H. (2013) *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.* Universidad Católica del Maule, Chile. Disponible en versión digital: <http://www.scielo.org.mx/> Acceso (28/06/2014)
- Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Montevideo-Uruguay.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires, Huemul. Citado en: Granada, M., Pomés, P. y Sanhueza, H. (2013) *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.* Universidad Católica del Maule, Chile. Disponible en versión digital: <http://www.scielo.org.mx/> Acceso (28/06/2014)

- Muñoz, P. (2006) *Construcción de sentidos del Mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Estudio de casos*. Universidad del Valle. Colombia, 2006.
- Navarro, M. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- León, M. (2001). *La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad*. En De Vicente Rodríguez, P.S. *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (Pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- López, C. (2010) *Relaciones sociales en la Escuela*. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. N°37. España (2010) (Disponible en <http://www.csi-csif.es/andalucia/> Acceso: 8/12/2014)
- Quijano Chacón, G. (2008) *La Inclusión: un reto para el Sistema Educativo Costarricense*. Revista Educación N°32, Págs. 139-155. San José, Costa Rica.
- Sáenz, O. (1995). *Actitud de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica*. *Revista Interuniversidad*, Universidad de Granada. No.8, p. 135-150.
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L (en prensa) *Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa*. Revista Cuadernos de Pesquisa.
- Verdugo, M. A. (2003) *Análisis de la definición de discapacidad intelectual. De la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002*. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, N° 205, Págs.: 5-19.
- Villafañe, J. (1996). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Editorial Pirámide

Documentos Institucionales

- ANEP. 2000. *Una visión integral del proceso de Reforma Educativa en Uruguay 1995-1999*. Uruguay: Publicaciones A.N.E.P., 2000.
- ANEP-Banco Mundial (2004). *Fondo de Inclusión Escolar. La experiencia en Uruguay*. Uruguay: Publicaciones A.N.E.P., 2004.

- Naciones Unidas, (1999) *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas*. Observación general 13 (1999) Disponible en <http://www.un.org/es> (Acceso: 05/08/2014)
- Naciones Unidas, (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo* (2006). Documento aprobado por las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Disponible en <http://www.un.org> (Acceso: 04/08/2014)
- UNESCO (1994) *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. (7-10 de junio de 1994) Salamanca, España. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/> (Acceso: 20/04/2014)
- UNESCO-BIE (2007) *Issues and challenges on inclusive education from an interregional perspective*. Ginebra: Mimeo, UNESCO-BIE. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/> (Acceso: 17/04/2014)
- UNESCO-BIE (2008) *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro Conferencia internacional sobre educación*. Centro Internacional de Conferencias. Del 25 a 28 de noviembre 2008. Ginebra. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/> (Acceso: 17/04/2014)

Páginas Web consultadas:

- Administración Nacional de Educación Pública. *Portal Monitor Educativo*. [online] Disponible en <http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/> [Acceso 03/12/2014]
- CEIP. *Consejo de Educación Inicial y Primaria*. [online] Disponible en: <http://www.cep.edu.uy/programas/ped> [Acceso 23/05/2014]
- CEIP. *Consejo de Educación Inicial y Primaria*. [online] Disponible en: <http://cep.edu.uy/documentos/2014/> [Acceso 10/09/2014]
- CEIP. *Consejo de Educación Inicial y Primaria*. [online] Disponible en: http://cep.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular58_13.pdf [Acceso, 20/09/2014]
- MIDES. *Ministerio de Desarrollo Social. Programa de Maestros Comunitarios*. Disponible en: (<http://www.infamilia.gub.uy/>) [Acceso 10/07/2014]

- *Parlamento de Uruguay*. Ley N° 18.651. Protección Integral de Personas con Discapacidad. Publicada el 9 de marzo de 2010. [online] Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy> [Acceso, 09/06/2014]
- RAE. *Real Academia Española*. [online] Disponible en: <http://buscon.rae.es/> [Acceso 10/11/2014]
- Uruguay Educa. *Portal Educativo del Uruguay* [online] Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Adaptaciones%20curriculares.pdf>
[Acceso 23/08/2014]

ANEXO

PAUTAS DE ENTREVISTA A LOS/AS MAESTROS/AS

A. Opinión hacia la inclusión educativa:

1. ¿Qué opina con respecto a la Inclusión Educativa de los/as niños/as con discapacidad intelectual en el aula común?
2. ¿En qué casos puede ser resultar positivo el proceso de inclusión y en qué casos no lo será?
3. ¿Tiene experiencia de trabajar con niños/as incluidos?
4. Actualmente: ¿conoce las características de los/las niños/as que se encuentran incluidos en su clase?
5. ¿Qué estrategias utiliza para atender a la necesidades educativas que ellos presentan? (Por ejemplo, realiza una planificación diferenciada, flexibiliza las evaluaciones, etc.)
6. ¿Cuáles son los principales obstáculos y desafíos que enfrenta al trabajar con ellos?
7. ¿Identifica algún obstáculo propio del contexto social donde se inserta la escuela? En ese caso, ¿cuál/es?

B. Formación profesional

8. ¿Considera que ha recibido una formación adecuada para el abordaje de la Inclusión Educativa?
9. ¿Cuenta con algún curso de formación específico vinculado a la atención de niños/as con discapacidad intelectual? En ese caso: ¿fue realizado a sugerencia de CEIP o por interés personal?

C. Recursos y apoyos institucionales

10. ¿Cuenta con apoyo de la Dirección escolar? ¿y de la Inspección? ¿De qué forma se manifiesta ese apoyo? (Asesoramiento, asistentes pedagógicos, cursos de formación, etc.).
11. ¿Existen acuerdos institucionales sobre la modalidad de trabajo que deben realizar los/as maestros/as con los niños/as incluidos?
12. ¿Qué estrategias desarrolla la escuela para atender a la diversidad? (Por ejemplo, impulsa planificar atendiendo a las necesidades educativas de todos los/as niños/as, flexibiliza las evaluaciones y promociones, etc.)
13. ¿Qué otras estrategias se podrían instrumentar para mejorar los procesos de inclusión?

D. Cultura inclusiva de la Escuela:

14. ¿Considera que la escuela en la que desarrolla su tarea es una “Escuela Inclusiva”?
15. ¿El Proyecto Pedagógico de Centro considera la inclusión Educativa? ¿De qué forma?
16. ¿Los criterios de evaluación y promoción contemplan las necesidades educativas de los/las niños/as incluidos? ¿Se acuerdan con la familia?

E. Con respecto a las familias de los niños/as incluidos:

17. ¿Cómo se trabaja el proceso de inclusión con las familias de los/as niños/as en situación de inclusión?
18. ¿Qué importancia tiene el apoyo familiar en el proceso de escolarización de los/as niños/as?

F. Ventajas y obstáculos:

19. ¿Qué ventajas y obstáculos identifica con respecto a la inclusión educativa en general?

20. ¿Y con respecto al Programa APRENDER?



PAUTAS DE ENTREVISTA A LAS/OS MAESTRAS/OS ESPECIALIZADAS/OS

A. Actitud hacia la inclusión educativa:

1. ¿Qué opina con respecto a la Inclusión Educativa de niños/as con discapacidad intelectual en el aula común?
2. ¿En qué casos puede ser resultar positivo el proceso de inclusión y en qué casos no lo será?
3. ¿Tiene experiencia de trabajar con niños/as incluidos?
4. Actualmente: ¿conoce las características de los/as niños/as que se encuentran incluidos en su clase?
5. ¿Qué estrategias utiliza para atender a la necesidades educativas que ellos presentan? (Por ejemplo, realiza una planificación diferenciada, flexibiliza las evaluaciones, etc.)
6. ¿Cuáles son los principales obstáculos y desafíos que enfrenta al trabajar con ellos?
7. ¿Identifica algún obstáculo propio del contexto social donde se inserta la escuela? En ese caso, ¿cuál/es?

B. Formación profesional

8. ¿Considera que ha recibido una formación adecuada para el abordaje de la Inclusión Educativa?
 9. ¿Qué curso de formación específico para la atención de niños/as con discapacidad intelectual posee?
 10. ¿Fue realizado a través de sus cursos de perfeccionamiento de CEIP o en forma privada?
-

11. ¿La especialización que posee le permite mejorar el proceso de inclusión educativa de los/as niños/as en su clase?

C. Recursos y apoyos institucionales

12. ¿Cuenta con apoyo de la Dirección escolar? ¿y de la Inspección? ¿De qué forma se manifiesta ese apoyo? (Asesoramiento, asistentes pedagógicos, cursos de formación, etc.).
13. ¿Existen acuerdos institucionales sobre la modalidad de trabajo que deben realizar los maestros/as con los/las niños/as incluidos?
14. ¿Qué estrategias desarrolla la escuela para atender a la diversidad? (Por ejemplo, impulsa planificar atendiendo a las necesidades educativas de todos los/as niños/as, flexibiliza las evaluaciones y promociones, etc.)
15. ¿Qué otras estrategias se podrían instrumentar para mejorar los procesos de inclusión?

D. Cultura inclusiva de la Escuela:

16. ¿Considera que la escuela en la que desarrolla su tarea es una “Escuela Inclusiva”?
17. ¿El Proyecto Pedagógico de Centro considera la inclusión Educativa? ¿De qué forma?
18. ¿Los criterios de evaluación y promoción contemplan las necesidades educativas de los/as niños/as incluidos? ¿Se acuerdan con la familia?

E. Con respecto a las familias de los niños/as incluidos:

19. ¿Cómo se trabaja el proceso de inclusión con las familias de los/as niños/as en situación de inclusión?
20. ¿Qué importancia tiene el apoyo familiar en el proceso de escolarización de los/as niños/as?
-

F. Ventajas y obstáculos:

21. ¿Qué ventajas y obstáculos identifica con respecto a la inclusión educativa en general?

22. ¿Y con respecto al Programa APRENDER?



PAUTA DE ENTREVISTA A LA/EL MAESTRA/O ITINERANTE

A. Actitud hacia la inclusión educativa:

1. ¿Qué opina con respecto a la Inclusión Educativa de niños/as con discapacidad intelectual en el aula común?
2. ¿En qué casos puede ser resultar positivo el proceso de inclusión y en qué casos no lo será?
3. ¿Cuántos años lleva trabajando como maestra itinerante?
4. ¿Y cómo maestra itinerante referente para la Escuela Aprender?
5. ¿Cuáles son las características de los/as niños/as incluidos con los que usted trabaja en la Escuela Aprender?
6. Actualmente: ¿Con cuántos niños/as de la escuela se encuentra trabajando?
7. ¿Qué estrategias utiliza para atender a las necesidades educativas de los mismos? (Por ejemplo, seguimiento, apoyo a la tarea del docente, trabaja en forma personalizada con el/la niño/a, etc.)
8. ¿Cuáles son los principales obstáculos y desafíos que enfrenta al trabajar con ellos?
9. ¿Identifica algún obstáculo propio del contexto social donde se inserta la escuela? En ese caso, ¿cuál/es?

B. Formación profesional

10. ¿Considera que ha recibido una formación adecuada para el abordaje de la Inclusión Educativa en su rol de maestro/a itinerante?
-

11. ¿Qué curso de formación específico para la atención de niños/as con discapacidad intelectual posee?
12. ¿Fue realizado a través de sus cursos de perfeccionamiento de CEIP o en forma privada?
13. ¿La especialización que posee le permite mejorar el proceso de inclusión educativa de los/as niños/as en su clase?

C. Recursos y apoyos institucionales

14. ¿Cuenta con apoyo de los/as maestros/as para realizar su tarea? ¿De la dirección escolar? ¿Y de la inspección?
15. ¿De qué forma se manifiestan esos apoyos? (Asesoramiento, cursos de formación, etc.).
16. ¿Existen acuerdos con la dirección escolar sobre la modalidad del trabajo que debe realizar con los/as niños/as incluidos?
17. En la escuela: ¿Reconoce estrategias para atender a la diversidad? ¿cuáles? (Por ejemplo, impulsa planificar atendiendo a las necesidades educativas de todos los/las niños/as, flexibiliza las evaluaciones y promociones, etc.)
18. ¿Qué otras estrategias se podrían instrumentar para mejorar los procesos de inclusión?

D. Cultura inclusiva de la Escuela:

19. ¿Considera que la escuela en la que desarrolla su tarea es una “Escuela Inclusiva”?
 20. ¿Los criterios de evaluación y promoción contemplan las necesidades educativas de los/as niños/as incluidos? ¿Se acuerdan con la familia?
-

E. Con respecto a las familias de los/as niños/as incluidos:

21. ¿Cómo se trabaja el proceso de inclusión con las familias de los/as niños/as en situación de inclusión?

22. ¿Qué importancia tiene el apoyo familiar en el proceso de escolarización de los/as niños/as?

D. Ventajas y obstáculos:

23. ¿Qué ventajas y obstáculos identifica con respecto a la inclusión educativa en general?

24. ¿Y con respecto al Programa APRENDER?

PAUTAS DE ENTREVISTA A LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA

A. Actitud hacia la Inclusión Educativa:

1. ¿Qué opina con respecto a la Inclusión Educativa de niños/as con discapacidad intelectual en el aula común?
 2. ¿En qué casos puede ser resultar positivo el proceso de inclusión y en qué casos no lo será?
 3. ¿Tiene experiencia de trabajar con niños/as incluidos?
 4. ¿Conoce las características de los/as niños/as con discapacidad intelectual incluidos en su escuela?
 5. ¿Qué rol desempeña la dirección escolar con respecto a la inclusión de esos niños/as?
 6. ¿Qué estrategias utiliza la escuela para atender a la necesidades educativas que ellos presentan? (Por ejemplo, se realizan acuerdos institucionales con los/as maestros/as para trabajar con los/as niños/as incluidos, se flexibilizan las evaluaciones, etc.)
 7. ¿Qué otras estrategias se podrían instrumentar para mejorar los procesos de inclusión?
 8. ¿Cuáles son los principales obstáculos y desafíos que presenta el proceso de Inclusión Educativa en esta escuela?
 9. ¿Identifica algún obstáculo propio del contexto social donde se inserta la escuela? En ese caso, ¿cuál/es?
-

B. Formación profesional

- 10.** ¿Considera que la formación que ha recibido es adecuada para el abordaje de la Inclusión Educativa?
- 11.** ¿Ha realizado algún curso vinculado a la temática de inclusión educativa? En ese caso: ¿fue realizado a sugerencia de CEIP o por interés personal?

C. Recursos y apoyos institucionales

- 12.** ¿Qué recursos dispone la escuela para hacer frente a la inclusión educativa de los/as niños/as? (Maestro de apoyo itinerante, asistente pedagógico o personal, equipo psicosocial, etc.).
- 13.** ¿Cuenta con apoyo de la Inspección? ¿De qué forma se manifiesta ese apoyo? (Asesoramiento, recursos, cursos de formación, etc.).
- 14.** ¿Coordina con la/s Escuela/s Especiales (como centro de recursos) que se encuentran en la zona?

D. Cultura inclusiva de la Escuela:

- 15.** ¿Considera que la escuela en la que desarrolla su tarea es una “Escuela Inclusiva”?
- 16.** ¿El Proyecto Pedagógico de Centro considera la inclusión Educativa? ¿De qué forma?
- 17.** ¿Los criterios de evaluación y promoción contemplan las necesidades educativas de los/as niños/as incluidos?
-

E. Con respecto a las familias de los/as niños/as incluidos:

- 18.** ¿Cómo se trabaja el proceso de inclusión con las familias de los/as niños/as en situación de inclusión? ¿Se acuerda con la familia la modalidad de escolarización de los/as niños/as?
- 19.** ¿Qué importancia tiene al apoyo familiar de los/as niños/as incluidos en el proceso de escolarización de los mismos?

F. Ventajas y obstáculos:

- 20.** ¿Qué ventajas y obstáculos identifica con respecto a la inclusión educativa en general?
- 21.** ¿Y con respecto al Programa APRENDER?
-

PAUTA DE ENTREVISTA A LA INSPECCIÓN DEPARTAMENTAL DE MONTEVIDEO OESTE

A. Actitud hacia la Inclusión Educativa:

1. ¿Qué opina con respecto a la Inclusión Educativa de niños/as con discapacidad intelectual en el aula común?
 2. ¿En qué casos puede ser resultar positivo el proceso de inclusión y en qué casos no lo será?
 3. En las escuelas que usted supervisa: ¿Qué papel desempeña referido al proceso de inclusión educativa?
 4. ¿Cuáles son los principales obstáculos y desafíos que usted identifica en el proceso de Inclusión Educativa?
 5. ¿Reconoce algún obstáculo propio del contexto social donde se insertan las escuelas? En ese caso, ¿cuál/es?
 6. ¿Qué estrategias se promueve desde la Inspección para atender a los/as niños/as incluidos? (Por ejemplo, planificación diferenciada, evaluaciones flexibles, etc.?)
 7. ¿Existen directivas específicas sobre la modalidad de trabajo que espera la Inspección realicen los/as maestros/as que tienen en sus clases a niños/as incluidos?
 8. ¿Qué otras estrategias se podrían instrumentar para mejorar los procesos de inclusión?
 9. ¿Cómo son los criterios de evaluación y promoción de los/as niños/as incluidos? ¿Se acuerdan con las familias?
-

B. Formación profesional

10. ¿Considera que la formación que poseen los/as maestros/as y directores es adecuada para el abordaje de la Inclusión Educativa?
11. Como Inspectora, ¿realiza alguna orientación a maestros/as y directores sobre la forma de abordar la inclusión educativa de niños/as con discapacidad intelectual?
12. ¿Promueve la realización de cursos de especialización sobre esta temática?

C. Recursos y apoyos institucionales

13. ¿Cómo apoya la Inspección al trabajo realizado por los/as maestros/as y la dirección escolar? (Asesoramiento, recursos humanos, cursos de formación, etc.).
14. Los recursos que dispone la dirección escolar y los/as maestros/as: ¿son adecuados para atender la Inclusión Educativa?
15. ¿Cómo evalúa la coordinación con la Inspección de Educación Especial (a través de sus escuelas, como centros de recursos) que se encuentran en la zona?

D. Cultura inclusiva de la Escuela:

16. Para usted: ¿Las escuelas de su distrito pueden considerarse “Escuelas Inclusivas”? ¿Si, no? ¿Por qué?

E. Con respecto a las familias de los niños/as incluidos:

17. ¿Cómo se trabaja el proceso de inclusión con las familias de los/as niños/as en situación de inclusión? ¿Se acuerda con la familia la modalidad de escolarización de los/as niños/as?
-

18. ¿Qué importancia tiene el apoyo familiar de los/las niños/as incluidos en el proceso de escolarización de los mismos?

F. *Ventajas y obstáculos:*

19. ¿Qué ventajas y obstáculos identifica con respecto a la inclusión educativa en general?

20. ¿Y con respecto al Programa APRENDER?
