

Los retos del profesorado en las comunidades educativas inclusivas

Por Jhonny Villafuerte M.Sc. y Mayra Carreño
(jhonny.villafuerte@gmail.com)

A bordamos la educación inclusiva como una construcción social cuyos autores promueven el mejoramiento permanente del sistema educativo en búsqueda de una sociedad más equitativa. Apostamos por comunidades educativas inclusivas, en donde se visibilice el rol protagónico de los maestros y maestras como animadores y guías del proceso de cambio socioeducativo.

Siguiendo el Estatuto de Salamanca, los estudiantes que tienen discapacidades son unidos a los demás alumnos y alumnas, ya sean superdotados, niños de la calle, niños de poblaciones remotas, niños de etnias o minorías culturales, y niños de situaciones en desventaja o grupos marginados (UNESCO, 1994). Se invita así a combatir las desigualdades y la discriminación, y a reafirmar el compromiso ético de la educación aprovechando la diversidad como fuente de enriquecimiento personal (Maalouf, 1999). Según Barton (2001), la escuela inclusiva es un microcosmos y un camino hacia la sociedad inclusiva, donde la práctica del respeto y el reconocimiento positivo de toda la heterogeneidad es entendida como normal.

En este contexto, el docente adquiere un rol protagónico, quien es llamado a promover la inclusión en el aula. Sin embargo, se ha observado que muchos profesores nunca fueron capacitados con técnicas para el trabajo con estudiantes con necesidades especiales (Cortelazzo, 2011).

En Ecuador y en un estudio llevado a cabo en la ciudad de Manta, Corral, Bravo y Villafuerte (2014) aplicaron el Índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2000), y concluyeron que a pesar de que las dimensiones políticas, prácticas y culturales se cumplen a nivel aceptable, aún persisten debilidades en el proceso de la educación inclusiva.

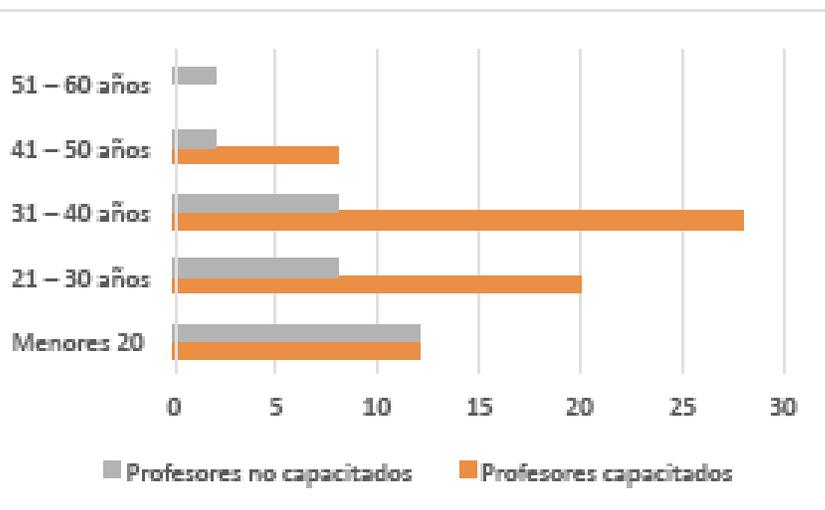
Para entender mejor cómo es la percepción de los docentes frente a la educación inclusiva, hemos seguido la experiencia de Glat y Nogueira (2003) sobre los niveles de formación de profesores en la educación de alumnos con discapacidades en Brasil. Además, hemos tomado los resultados del trabajo realizado por Corral, Bravo y Villafuerte (2014) para la determinación de las apre-

ciaciones de un grupo de 100 profesores frente a la atención de estudiantes con discapacidad.

Se obtuvo como resultado que el 68% del total de estos profesores ha participado en eventos de capacitación en temas de educación inclusiva.

Se ha observado que muchos profesores nunca fueron capacitados con técnicas para el trabajo con estudiantes con necesidades especiales.

Gráfico No. 1. Frecuencia de participación del profesorado de Manta en eventos de capacitación sobre Educación Inclusiva, Manta-Ecuador, al año 2014



Fuente: Encuesta aplicada a 100 profesores de Educación Básica de la ciudad de Manta, 2014.

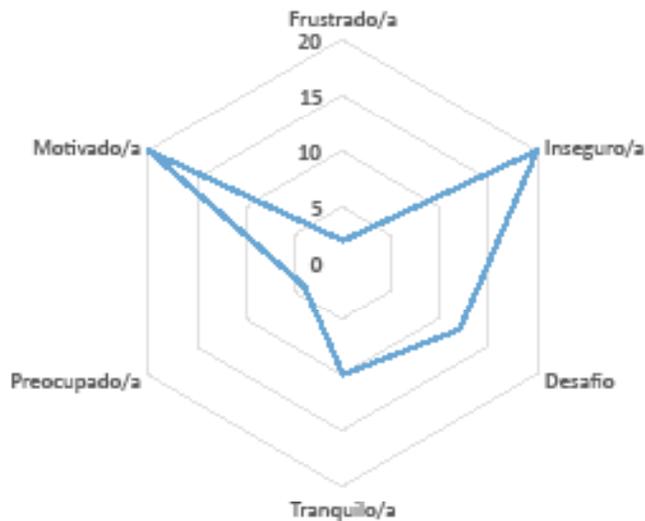


Gráfico 2.- Las percepciones del profesorado capacitado en Educación Inclusiva ante la llegada de estudiantes con discapacidad en el aula, en Manta al 2014

Se observa que los grupos de edad que con mayor frecuencia han participado en eventos de capacitación sobre educación inclusiva están entre los 21 y 40 años, mientras que esta participación es nula en el grupo de edades superiores a 50 años.

En cuanto a las opiniones de 68 profesores capacitados en temas de educación inclusiva frente a la posibilidad de recibir estudiantes con discapacidades educativas en el aula fueron:

20 profesores que se mostraron motivados positivamente; una mediana de 10 profesores tranquilos, y de 12 profesores que lo encontraron como un desafío. Sin embargo, hubo percepciones contrarias de inseguridad en un alto nivel de 20 profesores, con quienes se quiso profundizar en este resultado.

Se halló entonces que los profesores tutores o líderes de curso son realmente quienes asumen la responsabilidad total de los estudiantes con discapacidad, y que por ende se reporta la frecuencia de 3 en frustración y 4 en preocupación. Los profesores de asignaturas generales, incluyendo música y deportes, al permanecer poco tiempo en el aula no se sienten afectados a nivel de preocupación y frustración.

Este estudio nos permitió confirmar por lo tanto que la responsabili-

dad de la atención de alumnos con discapacidad sigue percibiéndose como una responsabilidad que solo debe asumir el profesor-tutor de clase. Por lo que resulta importante reafirmar la necesidad de elevar la implicación y corresponsabilidad de los docentes de asignaturas generales.

Por otro lado, dado que las comunidades educativas inclusivas trabajan proyectos de interés común (Del Canto, 2003), incluyendo capacitación en temas de inclusión especialmente para el profesorado, es necesario que sean visibilizadas en la agenda y en el presupuesto institucional.

Otro aspecto importante es que el proceso de reorganización interna de la escuela debe hacerse de manera participativa, valiente y continua. Se sugiere la integración de redes sociales y el uso de las TIC para promover la intervención de actores de desarrollo comunitario, autoridades escolares, padres y madres de familia, estudiantes y profesores.

Pero sobre todo tratar de no olvidar que desde las escuelas se fomenta la inclusión social. Desde ellas nuestros niños, niñas y jóvenes podrán seguir la ruta hacia la cohesión social, con la cual alcanzar el bienestar y afianzar los valores fundamentales de paz, convivencia, comunicación, solidaridad, armonía, progreso y fortalecimiento de nuestra cultura.

Referencias

- Barton, L. (2001). *Disability, struggle and the politics of hope*. En L. Barton (ed.) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton, 1996. Politics, marketization and the struggle for inclusive education. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 28(1), 29-42.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. Bristol, Inglaterra: CSIE.
- Corral, K., Bravo, S., & Villafuerte, J. (2015). Situación de la educación inclusiva en el cantón Manta al año 2014. *Runachay: Revista de Educación*. Ecuador.
- Cortelazzo, I. (2011). Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias. En C. R. M. Giroto, R. B. Poker, y S. Omote (orgs.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*, Marília: Cultura Acadêmica, pp. 93-120.
- Del Canto, A. (2003). Educación Inclusiva: una percepción diferente de la diversidad. En M. V. Rayzabal Rodríguez, *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, pp. 97-109. Madrid: Comunidad de Madrid (Consejería de Educación).
- Glat, R. & Nogueira, M. (2003). Políticas educacionais e formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 10(1), 134-141.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oliveira, S. & Barros, K. (2012). Desafios e dificuldades na formação do professor diante de alunos com deficiência inseridos em salas regulares. En *Anais da Semana da Educação da Universidade Estadual de Londrina*.
- UNESCO-MEC. (1994). *Declaración de Salamanca sobre principios, políticas y prácticas en el área de las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: Unesco -Ministerio de Educación de España.