

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de
Magister en Psicopedagogía**

Tema:

**La implementación de prácticas inclusivas
en instituciones educativas
del Ministerio de Educación Pública,
de la Región de Heredia**

Jenny Castro González

Mayo, 2013

RESUMEN

El presente Trabajo Final de Graduación se centra en el tema de la inclusión educativa desde un enfoque de derechos humanos, entendiendo que todos los procesos que se desarrollen en los centros educativos desde una visión inclusiva, se vinculan directamente con principios de justicia, igualdad y equidad para cada estudiante, sin distinciones de ninguna índole.

Se analizaron en este estudio las prácticas inclusivas desarrolladas en seis instituciones educativas del Ministerio de Educación Pública de la Región de Heredia, que desde el año 2010 se integran al Proyecto “Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva”, un esfuerzo de trabajo interinstitucional emprendido por la Dirección Regional Educativa de Heredia, Universidad Nacional, COLYPRO y CENAREC.

Para tal fin, se realizaron entrevistas a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva, se aplicaron cuestionarios a otros funcionarios institucionales y se revisó material digital facilitado. Esta estrategia permitió conocer las experiencias inclusivas desarrolladas en los centros educativos involucrados en el estudio, reconocer la particularidad de cada proceso, analizar las acciones emprendidas en relación con los factores limitantes y potenciadores que han debido enfrentar en cada experiencia.

La información obtenida se constituye en una fuente valiosa de realimentación para fortalecer el proyecto región, pero además, para el emprendimiento de nuevas experiencias en otras regiones, pues se logran identificar en cada proceso elementos fundamentales que,

de trabajarse adecuadamente, pueden hacer de estos proyectos experiencias realmente exitosas que beneficien a toda la comunidad educativa.

DECLARACIÓN JURADA

La suscrita Jenny Castro González, cédula 1-757-194, hace constar bajo juramento que los contenidos que sustentan el Trabajo Final de Graduación: *La implementación de prácticas inclusivas en instituciones educativas del Ministerio de Educación Pública, de la Región de Heredia* es investigación y producción original de la investigadora.

Declaro bajo la Fe de Juramento:

Jenny Castro González

AGRADECIMIENTOS

Hoy quiero agradecerle a mi madre, *Jenny*, porque aún siento esa fuerza que siempre me transmitió en vida y ha sido esa fuerza amorosa la que me ha llevado a luchar y seguir soñando. A mi padre, *José Manuel*, compañero de viaje en los últimos días, por su amor incondicional, por cuidarme siempre y por reconocermelo con su mirada hasta el último momento de este viaje juntos. A mi esposo, *Guillermo*, compañero de vida, por estar aquí cada día, por sostenerme, por creer en mis sueños y soñar conmigo... este logro es de ambos. A mis *amigas y amigos*, por su paciencia.

Y a los *abuelos y abuelas*, por acompañarme, despejar los caminos y permitir que la energía de los cuatro elementos: tierra-aire-agua-fuego fluyera en mí...

TRIBUNAL EXAMINADOR

Dr. Víctor Hugo Fallas Araya (Firma) _____

DIRECTOR SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Dra. Yarith Rivera Sánchez (Firma) _____

DIRECTORA ESCUELA DE EDUCACIÓN

Mag. Beatriz Páez Vargas (Firma) _____

COORDINADORA MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Msc. Melania Brenes Monge (Firma) _____

DIRECTORA DE TESIS

Msc. Wendy Chaverri Segura (Firma) _____

LECTORA EXTERNA

ÍNDICE

RESUMEN.....	02
DECLARACIÓN JURADA.....	04
AGRADECIMIENTOS.....	05
TRIBUNAL EXAMINADOR.....	06
ÍNDICE DE CUADROS.....	10
LISTA DE ANEXOS.....	11
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	
a. ANTECEDENTES.....	13
b. JUSTIFICACIÓN.....	17
c. TEMA.....	22
d. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	23
e. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	
OBJETIVO GENERAL.....	24
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
f. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL PROBLEMA.....	25
CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA Y MARCO TEÓRICO	
a. MARCO DE REFERENCIA.....	27
b. MARCO TEÓRICO	
1- Diversidad y Derechos Humanos.....	36
2- El paso de la Integración a la Inclusión Educativa.....	41
3- Inclusión Educativa.....	45
3.1- Filosofía de la Educación Inclusiva.....	47

3.2- Definición de Educación Inclusiva.....	48
3.3- Principios de la Educación Inclusiva.....	50
4- La Inclusión Educativa como paso para la Inclusión Social.....	54
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
a. Descripción general de la estrategia metodológica.....	58
b. Selección de los participantes de la investigación.....	60
c. Procedimiento de recolección de la información.....	65
c.1 Categorías Investigadas.....	66
c.2 Instrumentos de Recolección de la información.....	66
c.2.1 Entrevista Grupal Semiestructurada.....	66
c.2.2 Cuestionario Autoadministrado.....	67
c.2.3 Registro Fotográfico.....	68
d. Procedimientos y técnicas para el procesamiento de la información.....	68
e. Protección de las personas que participan en la investigación.....	69
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	
1. Contextos educativos en los que surge el Proyecto de Inclusión.....	71
a. Las características de las comunidades y familias.....	78
b. Las características de funcionarios institucionales.....	85
c. La relación escuela-comunidad.....	87
2. El proyecto de Inclusión en cada centro educativo: los primeros pasos.....	90
a. Proceso de incorporación de los centros educativos al Proyecto REDES..	90
b. El proceso de conformación del Comité Institucional de Educación Inclusiva.....	93

c. La participación de la Jefatura en el Proyecto de Inclusión.....	97
3. Las prácticas Inclusivas desarrolladas en los centros educativos.....	100
3.1 El impacto percibido por los y las funcionarias institucionales de las prácticas inclusivas desarrolladas.....	124
4. Los factores potenciadores y limitantes del Proyecto de Inclusión	
a. Factores Potenciadores.....	129
b. Factores Limitantes.....	133
c. Discusión Final.....	142
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	145
BIBLIOGRAFÍA.....	155
ANEXOS.....	160

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: Características de las personas entrevistadas.....	63
Cuadro N° 2: Puestos que ocupan las personas que respondieron el Cuestionario Autoadministrado.....	65
Cuadro N° 3: Población y servicios en los centros educativos.....	72
Cuadro N° 4: Algunas condiciones de estudiantes y funcionarios.....	75
Cuadro N° 5: Objetivos y necesidades que orientan algunos de los proyectos inclusivos.....	104
Cuadro N° 6: Acciones desarrolladas por la Escuela 1.....	111
Cuadro N° 7: Acciones desarrolladas por la Escuela 2.....	113
Cuadro N° 8: Acciones desarrolladas por la Escuela 3.....	114
Cuadro N° 9: Acciones desarrolladas por la Escuela 4.....	116
Cuadro N° 10: Acciones desarrolladas por la Escuela 5.....	118
Cuadro N° 11: Acciones desarrolladas por la Escuela 6.....	120
Cuadro N° 12: Factores potenciadores percibidos por los y las funcionarias institucionales.....	129
Cuadro N° 13: Factores limitantes percibidos por los y las funcionarias institucionales.....	133

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Carta de solicitud de autorización a directores(as) institucionales...	160
ANEXO 2: Consentimiento Informado.....	161
ANEXO 3: Guía de entrevista para miembros del Comité Institucional.....	165
ANEXO 4: Cuestionario autoadministrado para funcionarios institucionales....	170
ANEXO 5: Registro digital de algunas de las experiencias inclusivas desarrolladas en los centros educativos.....	175

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

a. ANTECEDENTES

Una educadora del Ministerio de Educación Pública, en el año 2009, quien laboraba en el sector de San José, interpuso un Recurso de Amparo debido a que se incorporó a la clase a su cargo a una niña con necesidades educativas especiales, la cual requería de la aplicación de Adecuaciones Curriculares Significativas. Alegaba la profesional que la presencia de esta estudiante en el aula iba en detrimento de sus alumnos y de ella como maestra.

Este hecho podría considerarse como un acontecimiento aislado, mediatizado por circunstancias particulares que llevaron a la funcionaria a proceder de este modo. No obstante, la realidad nos muestra que cotidianamente y en muy diversos escenarios de nuestra sociedad, se llevan a cabo prácticas discriminatorias hacia grupos poblacionales catalogados tradicionalmente como “minoritarios”.

Ya hace diez años Molina (2003) señalaba que “la consolidación de culturas clasistas en Costa Rica, a la que los ex radicales indicados no fueron ajenos, es notoria en los patrones domiciliarios segregados, en pautas de consumo cada vez más diferenciadas, en una privatización creciente de los servicios de salud y educativos a los que acuden los sectores medios y acaudalados y en el deterioro de la infraestructura estatal que es utilizada por las familias populares” (p.28).

Como consecuencia, el maltrato, la segregación, la opresión, son parte de una dinámica social ya establecida y validada en muchos espacios, incluyendo el educativo y tiene una finalidad particular. Según Harro (2000), esta organización tiene como función el mantener una estructura de poder y dominación por parte de una clase dominante que posee

y busca preservar, el control político y económico del país, en contraposición con una clase dominada, muchas veces invisibilizada, que como producto de esta dinámica termina experimentando sentimientos de frustración, enojo, tristeza e impotencia, al enfrentarse a tantas limitaciones en el acceso a oportunidades y en recibir un trato igualitario.

Tal y como lo plantea Murillo (2004), “se torna evidente que los grupos culturalmente diferenciados cuentan con posibilidades disímiles para producir y reproducir su cultura, según sea su acceso al capital económico, político o educativo, solo para mencionar las principales fuentes de diferenciación social” (p.78).

Y son precisamente estas diferencias en el acceso a espacios para el desarrollo y crecimiento colectivo y personal, las que provocan fracturas en la convivencia y dinámica social, generando desigualdad e inequidad. Como consecuencia, se producen fenómenos que hacen visible la discriminación y segregación de grupos poblacionales, tal es el caso de la xenofobia y racismo que, como lo plantea Molina (2003), “en los últimos años del siglo XX, están presentes en todos los grupos sociales y sus manifestaciones se expresan por vías muy diversas” (p.19).

El menosprecio con que, desde las estructuras de poder, se valora la diversidad cultural y que se constituye en el trasfondo para la exclusión, es reconocido por Murillo (2004), cuando hace referencia a que “ser culturalmente diferente al contexto cultural predominante, no es cosa fácil. De hecho, tener culturas particulares no es sinónimo de poder ser valorado positivamente a través de su manifestación y práctica explícitas. En no pocas ocasiones, la naturalización de la diferencia ha dado pie a prejuicios, estereotipos y actitudes racistas y xenofóbicas” (p.78).

En este contexto social, las instituciones educativas se convierten en escenario donde muchas veces y de diversas maneras, se terminan reproduciendo actitudes y acciones de discriminación. Lo que diariamente se conoce que sucede en las aulas y que no en pocas ocasiones ha salido a la luz pública, son prácticas excluyentes, traducidas en, por ejemplo, negarle la matrícula a un estudiante, no brindar los apoyos que por ley corresponden, expulsar del sistema a alumnos “problemáticos”, maltrato físico y verbal, entre otros hechos. Resulta evidente entonces que a pesar de los esfuerzos que hace un sector de la sociedad en procura de la construcción de una verdadera democracia en nuestro país, no se ha logrado totalmente en nuestro sistema educativo, al igual que en otros escenarios sociales, actuar desde una cultura inclusiva, lo cual resulta fundamental dadas las particularidades de la población con la que se trabaja en las instituciones educativas.

Esto por cuanto y desde el enfoque que desarrolla Giroux (1990) cuando habla de la escuela como un “microcosmos de la sociedad”, en el espacio educativo convergen personas con historias de vida distintas, con un bagaje cultural particular, con personalidades diferentes, con sus propias necesidades, expectativas, potencialidades. El desafío está en lograr desarrollar estrategias democráticas, a partir de las cuales nadie sea discriminado, señalado o rechazado por su condición. En lograr una cultura inclusiva a partir de la cual se establezcan relaciones horizontales, de igualdad, equidad y justicia.

Y lo anterior se convierte en un desafío precisamente porque, como se ha venido analizando, se contrapone a los intereses de la cultura dominante, a la cual le funciona mantener la desigualdad como forma de conservar el poder. Desde esta visión, evidentemente que el fracaso escolar y la poca escolarización en ciertos grupos poblacionales incluyendo a personas con capacidades diferentes, permite precisamente

mantener el orden social, ubicando a estos individuos como mano de obra subvaluada y aislándolos de las decisiones políticas. Las brechas sociales, la inequidad, todo responde a una necesidad de la cultura dominante.

Para romper con esta estructura de violencia, una cultura educativa inclusiva debe empezar por desarrollar esa “pedagogía crítica” de la que habla Giroux (1990), en la que la cultura escolar responda a las necesidades e intereses de los estudiantes y los impulse a desarrollar sus potencialidades, a ser críticos y propositivos y a convivir desde el respeto y la cooperación. Resulta urgente que, desde un enfoque inclusivo, se empiece a romper con lo que Morín (1999) llama el “determinismo de paradigmas, convicciones y creencias”, que durante años han contribuido a preservar la injusticia social y el irrespeto a los derechos humanos.

Desde este análisis se fundamenta el presente estudio, que tiene como finalidad analizar las posibles prácticas inclusivas que se desarrollan actualmente en instituciones educativas seleccionadas del Ministerio de Educación Pública, específicamente en la Región de Heredia por estar desarrollándose aquí una experiencia en particular y cuya sistematización se cree puede contribuir a socializar estrategias que sean compartidas en otros espacios educativos, en miras a lograr una cultura educativa inclusiva en Costa Rica.

b. JUSTIFICACIÓN

Como se planteó anteriormente, nuestro contexto sociopolítico actual está caracterizado por estructuras de poder que promueven, en los diferentes escenarios sociales, dinámicas de competencia e individualidad tendientes a ampliar cada vez más las brechas sociales, que ubican a la población en polos opuestos, desde los cuales unos pocos concentran el poder y muchos otros quedan excluidos e invisibilizados.

Lo anterior responde a una realidad mundial en la que, como lo plantea Meléndez (2004), “algunos grupos humanos han sido amenazados, acallados, subyugados, perseguidos y asesinados, por otros grupos que históricamente han ostentado lugares de privilegio y de poder al interior de la cultura. Entre todos, los grupos de indígenas, de negros y de campesinos y obreros desposeídos de distintas etnias han sido los más castigados y, entre todos, los caucásicos adinerados los más favorecidos” (p.1).

Para quienes conservan el poder, son muchos los beneficios, que desde lo económico les permiten además, tener acceso a información y conocimiento y participar activamente en la toma de decisiones que, en general, va encaminada a mantenerse en su “Status quo”. Para “los otros”, los segregados, el malestar es cada vez mayor y puede traducirse en conformismo y aceptación pasiva de su realidad, o en acciones de rechazo y resistencia que en muchos casos explican los índices de violencia que imperan en nuestro país.

“Esta sociedad polarizada que hace visible de manera sin precedentes la brecha entre ricos y pobres, indígenas y no indígenas, afro-descendientes y blancos,

también propicia un caldo de cultivo para el incremento de la inseguridad y la violencia” (EPT/PRELAC, 2007: 20).

Conviene cuestionarse entonces si en esta estructura política y social en la que nos movemos todos los días, realmente somos “el país más feliz del mundo” como se ha planteado incluso en foros internacionales. Porque en tanto existan personas que por su condición sean rechazadas y excluidas, mientras el poder -a través del conocimiento- sea para unos pocos, hasta que el acceso a oportunidades no sea igual para todos y todas sin ninguna distinción, seremos una sociedad segregada y dividida, con grandes brechas sociales, ya que, tal y como lo señala Meléndez (2004), “un significativo sector costarricense representa una zona demográfica de emergencia, que nos mantiene en una geografía en vías de desarrollo. Donde muchas de esas vías simulan más bien trochas y otras no se vislumbran del todo; se trata de un sector (cerca del 30% de nuestros habitantes) empujado a absorber las muy escasas posibilidades del mundo marginal, las posibilidades que penden de un hilo ante el abismo de la exclusión” (p.2).

Si bien esta reflexión muestra un panorama pesimista de nuestra situación actual como país, lo que se pretende es evidenciar una realidad que nos lastima y que reduce nuestras potencialidades, precisamente con el objetivo de movilizar a la acción que genere un cambio. En este contexto, surge la necesidad de trabajar en la deconstrucción de esta realidad y empezar a construir una sociedad inclusiva, donde impere un enfoque de derechos y predomine la comprensión humana, a la que hace referencia Morín (1999), como la capacidad de mirar al otro y darle un lugar y aprender a vincularnos desde la empatía, la solidaridad y el amor. Una sociedad donde las relaciones humanas se fomenten

con la convivencia, la cooperación y el respeto a la diversidad y sea posible el disfrute pleno y la realización de cada persona.

Ahora bien, ¿por qué se plantea desarrollar este estudio en instituciones educativas? Grossman (2008) sugiere que “el camino hacia la democracia debe entonces tomar en cuenta el pluralismo. En un mundo crecientemente globalizado, las sociedades se ven enfrentadas cada vez más al reto de admitir o integrar (o ambos), diversos grupos en su seno. La inclusión es la manera en que las sociedades tratan la “diferencia”, en contextos a menudo muy cargados políticamente. En este sentido, la inclusión se entiende sobre todo como parte de un discurso más amplio sobre las políticas de la diferencia o las políticas de la identidad, en las cuales los grupos políticamente marginados luchan por ganar un lugar y una voz en la arena de la participación política. Esta lucha por la participación política se ve a menudo reflejada o reproducida en la lucha de diversos grupos por el acceso a la educación y a los derechos educacionales, hecho que, a su vez, constituye un problema central de la educación ciudadana y la manera de inculcar los valores democráticos” (p.46).

Precisamente por esa responsabilidad social que tiene la educación como sistema en un país, los centros educativos se constituyen en espacios de socialización en los cuales no sólo se reproducen y refuerzan ideologías existentes, sino que es posible potenciar el pensamiento crítico y desde ahí construir nuevas formas de convivir en sociedad. Las instituciones educativas se constituyen así en un escenario importante y necesario para trabajar desde la inclusión y, por lo tanto, desde un enfoque de derechos humanos, con estrategias que integren elementos de igualdad y equidad hacia todas y todos sin discriminación de ninguna índole.

Al respecto, Meléndez (2004) afirma que “la escuela es el centro donde confluyen y se representan los distintos caracteres de la heterogeneidad cultural y personal de la comunidad a la que pertenece. Y es, por lo tanto, el lugar exacto para aprovechar la riqueza de esa *diversidad* y para desarrollarse creyendo que todas las identidades valen, para promover una vida en democracia, de respeto mutuo y de cooperación solidaria, es el espacio justo para construir la paz y la equidad enseñando a los estudiantes a responder eficazmente ante la injusticia y la desigualdad” (p. 9).

Resulta fundamental, por lo tanto, que en nuestros centros educativos se estén incorporando temas vinculados a derechos humanos en el currículum, como ejes transversales que guíen las buenas prácticas institucionales. Este es un paso esencial para que desde la implementación de prácticas inclusivas en el espacio escolar, se promueva una ideología de igualdad y equidad en jóvenes generaciones, las cuales a su vez se constituyan en agentes de cambio y transformación en otros escenarios sociales, tales como la familia y la comunidad.

Tal y como lo plantea Arnaiz (2004) cuando hace referencia a La Declaración de Salamanca, las escuelas inclusivas son "el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación costo-efectividad de todo sistema educativo" (p. 33).

El trabajo que desde los centros educativos se pueda hacer con niños, niñas y jóvenes, parece ser la mejor herramienta para empezar a deconstruir nuestra realidad. Pero este espacio posibilita además, empezar a modificar estructuras mentales y visiones de

mundo de las personas adultas que en él transitan, como los padres y madres de familia y el mismo cuerpo docente y administrativo.

Y probablemente a mediano plazo, el efecto en espiral de este trabajo facilitaría además, que se permee la dinámica familiar y con ello la vida en comunidad, ampliando enormemente el impacto del trabajo en los centros educativos y haciendo llegar el enfoque inclusivo al escenario social en que se insertan los centros educativos.

Meléndez (2004) afirma que “una escuela que vive la *diversidad* y prepara para vivir en ella en paz, con calidad y equidad, puede ser una escuela profundamente transformadora del pensamiento y de la actitud humanos para la vida en sociedad” (p.11).

Partiendo de la importancia que tienen los procesos educativos para la transformación social y cultural de un país, surge el presente estudio, desarrollado en la Región de Heredia por cuanto existe desde el año 2010 un proceso tendiente a potenciar el desarrollo de prácticas inclusivas en instituciones educativas de la región. La particularidad de esta experiencia estriba en que dichos esfuerzos no derivan directamente de lineamientos o directrices emitidas desde oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública, sino que más bien parten, por un lado, de la iniciativa de un grupo de instituciones de la zona, que deciden integrarse y empezar a construir redes hacia la inclusión y por el otro, de la creatividad y empeño de profesionales insertos en los centros educativos.

Lo anterior le atribuye características particulares a este proceso, muy propias de la realidad regional e institucional que se vive. De ahí el valor que representa poder conocer y analizar las características más significativas de cada experiencia inclusiva, desde su constitución hasta la actualidad, pues permite reconocer las condiciones necesarias para la

construcción y desarrollo de prácticas inclusivas, tanto a nivel regional como en cada institución.

Es de esperar que con la sistematización y socialización de estas experiencias, se puedan identificar parámetros que permitan reproducirlas en otras regiones, sectores e instituciones educativas, lográndose un efecto multiplicador en este esfuerzo por convertir la educación en una herramienta para la construcción de un país inclusivo.

En el momento en que se logren desarrollar proyectos inclusivos en otras regiones educativas, se estarían develando además, las fortalezas y necesidades que con respecto al tema muestra el contexto educativo costarricense, con la posibilidad de generar cambios que potencien el desarrollo de una política educativa nacional sobre inclusión, que realmente responda a la realidad actual.

c. TEMA

El tema fundamental de la investigación se centra en la inclusión educativa, vista en este caso a través del desarrollo de prácticas institucionales desarrolladas en algunas escuelas y colegios de la Región de Heredia. La inclusión educativa, entendida desde un enfoque de derechos humanos, trasciende el ámbito en el que se le ha enmarcado tradicionalmente de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, para implicar a toda la población estudiantil, trabajando desde la diversidad, la igualdad y la equidad. Lo anterior implica, por un lado, la atención de toda la población estudiantil y por el otro, la eliminación de barreras que llevan a la discriminación y a la segregación.

d. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Si bien es cierto el desafío en cuanto a lograr construir escuelas inclusivas en nuestro país parece inmenso y es probable que los resultados se logren apreciar a mediano y largo plazo, resulta alentador comprobar que en algunos escenarios de nuestro sistema educativo público ya se está empezando a trabajar en esto, desarrollando estrategias que posibilitan acciones con enfoque inclusivo.

Por tal motivo, se considera necesario un trabajo de sistematización con respecto a los avances que hasta la fecha se han dado en centros educativos costarricenses en este tema, de manera que sea posible no solamente identificar las acciones realizadas, sino también reconocer las condiciones favorables para su implementación.

Precisamente, en la Región de Heredia se viene desarrollando desde el año 2010, un proyecto de nombre “Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva”, que involucra a 22 instituciones educativas de primaria y secundaria del sistema público, en las que se están llevando a cabo procesos de inclusividad con el acompañamiento de la Comisión Interinstitucional de Educación Inclusiva, integrada por la Dirección Regional de Heredia, COLYPRO, CENAREC y Universidad Nacional.

La importancia de conocer con respecto a este proyecto estriba en que surge y se desarrolla a nivel regional, acuerpado fundamentalmente en un acuerdo interinstitucional, lo cual le atribuye características únicas y particulares que no se encuentran en otras regiones educativas. Desde ahí, se puede inferir que el trabajo que se desarrolla en cada institución educativa surge con parámetros muy particulares, que vale la pena conocer.

Se considera que lograr sistematizar esta experiencia regional, identificando las particularidades de los procesos institucionales de implementación de prácticas inclusivas, se constituye en un aporte metodológico que permitiría guiar procesos similares en otras regiones del país.

De tal manera que para el presente trabajo se plantea como pregunta a investigar:
¿Cómo son las principales prácticas inclusivas que se desarrollan en instituciones educativas de la región de Heredia, incorporadas al Proyecto “Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva”, según las políticas educativas regionales relacionadas con esta temática?

e. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Analizar las principales prácticas inclusivas que se desarrollan en instituciones educativas incorporadas al Proyecto “Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva”, de la Región de Heredia, según las políticas educativas regionales relacionadas con esta temática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Identificar las prácticas inclusivas desarrolladas en instituciones educativas de la región de Heredia a partir de su incorporación al Proyecto Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva.
- 2- Determinar el proceso llevado a cabo para la implementación de estas prácticas y las acciones realizadas al respecto.

- 3- Analizar los cambios generados en las instituciones educativas a partir de la implementación de estas prácticas.
- 4- Conocer los factores potenciadores y limitantes en el proceso de implementación de las prácticas inclusivas en las instituciones educativas.

f. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL PROBLEMA

La investigación realizada aporta información con respecto a los procesos desarrollados en centros educativos para la implementación de prácticas inclusivas. El reconocer el proceso llevado a cabo, los factores que intervienen en estas experiencias, las acciones implementadas, los elementos potenciadores y limitantes, brinda un panorama general sobre estrategias que se pueden utilizar para fortalecer un trabajo inclusivo en escuelas y colegios. La sistematización de estas experiencias se constituye por lo tanto, en un aporte para que otras instituciones y otras regiones educativas, inicien sus propios procesos, realimentándose con el trabajo ya desarrollado en la Región de Heredia. Si bien es cierto el estudio no cuenta con las condiciones para realizar generalizaciones hacia todos los centros educativos, es más bien la posibilidad de identificar las particularidades de cada experiencia y encontrar puntos en común y de divergencia, lo que hace valiosa esta investigación, en el entendido de que cada contexto educativo tiene sus características, reconocimiento que es necesario hacer, en función precisamente de un enfoque de atención a la diversidad.

CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA Y MARCO TEÓRICO

a. MARCO DE REFERENCIA

Los diferentes estudios realizados con respecto al tema de inclusividad y que han sido revisados en esta reseña, siguen en su mayoría una línea de investigación que procura identificar prácticas inclusivas en espacios educativos, al mismo tiempo que buscan analizar el impacto de dichas prácticas en el clima institucional.

Es así como Arnaiz (2008), realiza un estudio en una institución secundaria de la región de Murcia, España, con el propósito de identificar las prácticas inclusivas que se desarrollan para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, pero que a la vez puedan aplicarse a todo el estudiantado, de manera que se reconozcan aquellas estrategias que sean efectivas para atender la diversidad y las condiciones necesarias para lograrlo. El centro educativo donde se llevó a cabo esta investigación tiene la característica de contar con una población muy diversa, pues tal y como lo describe la autora, “a él asisten 487 alumnos y alumnas, una cuarta parte de los cuales presenta necesidades educativas especiales, 16 estudiantes cuyas necesidades especiales están asociadas a condiciones personales de discapacidad o trastornos de conducta y aproximadamente unos 50 que proceden de otros países y culturas” (Arnaiz, 2008, pág. 63). El estudio se desarrolló en tres fases, a saber, revisión bibliográfica, análisis de diferentes experiencias de prácticas inclusivas y el aporte de expertos en el tema, utilizando una metodología de estudio de casos. Un aporte fundamental que arroja esta investigación, a partir del análisis documental, es el reconocimiento de que las dificultades para el aprendizaje que presentan algunos estudiantes, están vinculadas con la forma de organización y la estructura curricular de la institución, lo cual obliga a volver la mirada al centro educativo como un paso fundamental para la implementación de prácticas inclusivas. Es decir, se rompe con la

idea tradicional de que “el problema” está en el estudiante. Otro elemento destacable conceptualmente, es el énfasis trascendental que en esta investigación se le otorga al docente, de cuya actitud y creatividad depende en gran medida el éxito de los proyectos que se implementen.

Al respecto, Arnaiz (2008) plantea que “diferentes experiencias están demostrando que cuando existe coordinación, trabajo cooperativo y toma de conciencia de la diversidad del alumnado, los centros de secundaria son más capaces de ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con las necesidades del alumnado. Por consiguiente, la formación del profesorado es de vital importancia para que las prácticas educativas sean cada vez más inclusivas” (p. 61).

En el proceso de análisis de prácticas inclusivas llevadas a cabo en este estudio, la investigadora logró identificar factores del currículum desde los cuales se trabaja el tema de inclusividad para atender la diversidad, a través de diferentes programas que involucran a todo el centro educativo, tales como Programa de Apoyo a la Integración, Programa de Educación Compensatoria, Programas de Iniciación Profesional, Programa de Diversificación Curricular, Programa de Apoyo a las Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica muy significativa. Al profundizar en el contenido curricular de estos programas, se aprecia que la institución incorpora temas de interculturalidad, atención a la pobreza, rezago académico, además, de discapacidad, ampliando así el enfoque de inclusión al ámbito de derechos humanos.

Al final de la investigación, Arnaiz (2008) concluye que existen factores determinantes para lograr la efectividad de prácticas inclusivas en las instituciones, tales

como “enseñanza colaborativa”, a través de la cual el profesorado trabaja en conjunto; “aprendizaje cooperativo” por parte de los estudiantes; “resolución colaborativa de problemas”, que mejora el clima del aula; “agrupamientos heterogéneos”, valorando la diversidad; la “enseñanza eficaz”, traducida en una evaluación y seguimiento detallado de los procesos y a un establecimiento de altas expectativas hacia los estudiantes; “estrategias alternativas de aprendizaje”, que implica utilización de nuevos recursos y sistemas de apoyo (p. 69-70).

Otra investigación interesante es realizada por Ainscow (1999), quien logra sistematizar una serie de reflexiones en torno al desarrollo de escuelas inclusivas, las cuales sustentan en su experiencia de asesoría en diferentes instituciones educativas de Inglaterra y otros países. El fundamento que guía esta investigación, se basa en que el enfoque inclusivo debe permear todo el sistema educativo y el clima organizacional del centro educativo; es decir, “no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar” (pág. 2).

El aporte fundamental de este estudio, estriba en la posibilidad que brinda el autor de identificar una serie de prácticas pedagógicas tendientes a crear ambientes educativos inclusivos, sugiriendo que estos deben abarcar a otras poblaciones excluidas, rompiendo además, con enfoques más tradicionales, que han vinculado la inclusión a la atención de estudiantes con discapacidad, lo cual, sugiere el autor, sólo ha logrado segregar más a esta población. Es así como el investigador propone que en las instituciones educativas se empiece por reconocer las experiencias, prácticas y conocimientos que en torno a

inclusividad ya se manejan en el centro educativo y analizar estas prácticas con sentido crítico para empezar a generar cambios, entre los cuales sugiere: “considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje, identificar actitudes que se convierten en barreras para la participación de estudiantes y modificarlas, aprovechar al máximo los recursos disponibles en la institución para el apoyo al estudiantado, crear espacios de intercambio de experiencias inclusivas y realimentación entre docentes, para que nutran su práctica profesional” (Ainscow, 1999, pág. 3).

Tal parece que para este autor, el camino hacia una verdadera cultura inclusiva implica fundamentalmente un cambio de mentalidad por parte de quienes trabajan en el ámbito educativo. Cambio de mentalidad que tiene que ver con empezar a modificar la percepción que los educadores tienen de sí mismos, de sus estudiantes y del proceso de enseñanza-aprendizaje como tal. En este último aspecto, la investigación propone un cambio en la concepción de liderazgo, hacia una cultura institucional más democrática, en donde el liderazgo sea compartido por todos, en relaciones de respeto y empoderamiento.

Por otra parte, investigadores como Fernández (2010), Amores y Ritacco (2011), ofrecen aportes importantes en términos de identificar factores tendientes a la inclusividad, pero dirigiendo su atención a poblaciones en riesgo social y de exclusión, por lo tanto, se abre el campo de atención a otros grupos vulnerables más allá de los estudiantes con discapacidad.

Fernández (2010), describe la experiencia de investigación desarrollada en una institución educativa de Andalucía, cuya población escolar se caracteriza por “un alto grado de desmotivación, déficit en materias instrumentales, bajo rendimiento académico,

conductas disruptivas y de conflictividad, desestructuración familiar (en muchos de estos casos las tutelas legales corresponden a abuelas o tíos del alumno/a como consecuencia de la estancia en prisión del cabeza de familia, problemas de drogas o alcoholismo de uno/a o ambos de los padres, enfermedades en fase avanzada o incluso terminal como el SIDA de alguno de ellos/as). Así mismo, es también significativo el número de alumnos/as en cuyas familias son muy relevantes los problemas económicos como consecuencia del desempleo, o empleos temporales, del cabeza de familia, siendo sus únicos ingresos los provenientes de ayudas sociales. En algunas familias se vive de la mendicidad de los padres y de ayudas sociales como las prestadas por asociaciones no gubernamentales” (p. 7).

El propósito del estudio fue el poder identificar los factores que favorecen el desarrollo de “buenas prácticas educativas” con estudiantes en situación de “riesgo educativo”. Un primer aporte al respecto, fue precisamente el incorporar conceptos como “prácticas eficaces y eficacia escolar”, para lo cual el interés se centró en la capacidad del centro educativo de trabajar eficientemente con toda la población estudiantil, procurando disminuir el riesgo de abandono del sistema.

Al respecto el autor, citando a Walberg y Paik (2007), define prácticas eficaces “como aquellas que incrementan el aprendizaje de todos los alumnos para que puedan desempeñar de forma efectiva su “labor vital”, es decir, adquirir las competencias necesarias para desarrollarse como ciudadano en una sociedad democrática, plural y diversa” (Fernández, 2010, pág. 5). En este concepto se incorpora el enfoque de inclusividad, en tanto se habla de una educación para todos, reconociendo las particularidades y desarrollando competencias, que más que habilidades, son estrategias para aplicar lo aprendido en los diferentes escenarios de la vida.

La estrategia metodológica desarrollada en esta investigación incorporó técnicas cualitativas y cuantitativas, tales como la revisión documental, aplicación de cuestionarios y entrevistas, observación y análisis. La inserción en el centro educativo, desde esta estrategia, permitió identificar acciones concretas tendientes a la atención eficaz de la diversidad, tales como Grupos de Apoyo, el Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Acompañamiento Escolar, al cual se integran estudiantes a partir de un Diagnóstico individualizado.

El autor concluye, a partir de esta experiencia, que para la construcción del currículum es necesario tomar en cuenta las características y necesidades de cada estudiante, de tal manera que el currículum resulte integrador y de enfoque inclusivo, procurando así que la población en riesgo de exclusión educativa se identifique en el proceso de construcción de su proyecto profesional y social. Plantea que “se requiere un currículum más funcional, significativo y comunitario, que no esté fragmentado en asignaturas, sino que supere esta aproximación al conocimiento y busque unidades más globales. Se debe apostar por una oferta que suponga un bloque coherente entre los contenidos y una metodología específica completamente alejada del academicismo conceptual desarrollado en la inmensa mayoría de nuestras aulas de educación secundaria”. (Fernández, 2010, pág. 17).

En esta misma línea de investigación, Amores y Ritacco (2011) se aproximan a tres centros educativos de secundaria de la provincia de Granada, con el propósito de identificar y analizar buenas prácticas en evaluación en ambientes de vulnerabilidad y exclusión social. Para tal fin, ambos autores hacen referencia con Van Oers (2003) para definir la buena práctica “como aquella que busca un aprendizaje efectivo, en el sentido de considerar

tanto el aumento de las capacidades cognitivas del alumnado como las habilidades y capacidades de relación social para participar en la vida de su comunidad” (p. 93).

Los investigadores vinculan el concepto de buenas prácticas educativas con el de inclusividad, en tanto sugieren que con la implementación de estrategias efectivas se reduce el riesgo de exclusión del sistema, por lo tanto, se estaría brindando atención a la diversidad y procurando mantener en el proceso de enseñanza-aprendizaje a todos los estudiantes.

Mediante un enfoque de investigación de índole cualitativo, con la implementación de estrategias como análisis documental y entrevistas, fue posible para los autores reconocer una serie de buenas prácticas que se desarrollan en el área de evaluación, tales como el otorgar mucho valor a la actitud y al comportamiento del alumnado, evaluando aspectos como la calidad de las interacciones y actitudes de respeto, autonomía, creatividad, entre otros. También se enfatiza en el carácter continuo o procesual de la evaluación, que se realiza día con día en lo cotidiano, observando la dinámica de aula y el interactuar de los estudiantes, más allá del avance a través de una calificación específica. Se puede apreciar que en estas instituciones se utiliza la observación como herramienta fundamental para evaluar y se establece un seguimiento continuo sobre el desarrollo de los y las estudiantes.

Otro aporte importante que en términos de evaluación brinda este estudio, es la necesidad de que los procesos evaluativos sean flexibles, en el sentido de que se ajusten a la realidad de los estudiantes, a sus características y particularidades. Parece necesario, sugieren los autores, que los profesores sean creativos para implementar nuevas estrategias

de evaluación cuando las utilizadas tradicionalmente no son efectivas o incluso, más bien resultan en detrimento del alumnado.

En conclusión, la investigación realizada por Amores y Ritacco (2011) es contundente en cuanto a la necesidad de desarrollar en las instituciones educativas procesos de evaluación inclusivos, que sean democráticos, adaptados a la realidad de los estudiantes y en donde se atienda la diversidad con mucha sensibilidad, comprensión y creatividad. De continuar con metodologías tradicionales de evaluación, que en muchas ocasiones resultan selectivas y excluyentes por sí mismas, no será posible hablar de prácticas inclusivas en el sistema educativo, por tanto muchas de estas estrategias de evaluación terminan resultando factores de expulsión.

Finalmente, existen aportes brindados por investigaciones cuyo propósito ha sido elaborar Guías e Instrumentos para la valoración de prácticas inclusivas en diferentes escenarios educativos. Tal es el caso de Fundación MAPFRE (2011) y Laura Bravo (2010), que a partir de sus experiencias en el campo, ofrecen insumos muy valiosos para la identificación y evaluación de indicadores de inclusividad en contextos educativos.

En el caso de la Guía que aporta Fundación MAPFRE (2011), esta tiene como propósito servir como instrumento de autoevaluación en las instituciones educativas para identificar el avance o no con respecto a la puesta en práctica de acciones inclusivas.

La Guía se estructura en dos apartados, en el primero se busca detallar el punto de partida, es decir, el estado actual de la institución, en cuanto a infraestructura, cuerpo docente, población estudiantil, etc.; en tanto que en el segundo apartado se promueve la discusión y análisis de las condiciones y estrategias inclusivas, develando elementos

conceptuales, actitudinales y de organización para la implementación de prácticas inclusivas.

Precisamente, a partir del reconocimiento de todos esos elementos, sería posible para los funcionarios institucionales identificar fortalezas y debilidades con respecto a sus proyectos de inclusión y responder con cambios concretos tendientes al mejoramiento de los mismos.

Por otra parte, Bravo (2010) propone un instrumento que permite conocer la percepción y valoración de estudiantes de primaria y secundaria en Costa Rica, con respecto a las prácticas inclusivas que se realizan en su centro educativo, lo cual posibilita evaluar desde la visión de los jóvenes estos procesos y generar nuevas acciones adaptadas a las particularidades de la población estudiantil.

Con tal propósito desarrolló su estudio de validación del instrumento con 279 estudiantes de II ciclo de primaria y III ciclo de secundaria, de cuatro colegios de la provincia de Cartago, a los cuales les aplicó el cuestionario “Prácticas Educativas en el Aula”. Este instrumento contempla variables como actitud/implicación del profesorado hacia el aprendizaje, clima de aula, apoyos para la participación, conductas cooperativas y colaborativas, percepciones del alumnado sobre las prácticas educativas.

Al final del proceso, Bravo (2010), considera que el instrumento tiene un alto índice de validez y fiabilidad, por lo que se constituye en un instrumento útil para conocer las percepciones de estudiantes con respecto a prácticas inclusivas de sus instituciones educativas y a partir de esto, mejorar las acciones existentes e implementar otras nuevas.

En términos generales, el marco conceptual que guía a la mayoría de investigaciones revisadas se centra en ejes temáticos de Inclusión, Derechos Humanos, Atención a la Diversidad y Buenas Prácticas Educativas. Si bien es cierto el tema discapacidad surge en los estudios, como un área a incorporar en los procesos, en la mayoría de casos se va más allá entendiendo que la atención a la diversidad debe abarcar a toda la población estudiantil, en el entendido de que ser diversos es parte de nuestra naturaleza humana y que en este contexto existen grupos vulnerables a la exclusión y al fracaso escolar, que deben ser atendidos según sus características y necesidades.

Las investigaciones arrojan que los cambios hacia una cultura educativa inclusiva deben permear todo el clima organizacional del centro educativo, desde el currículo hasta las interacciones que se establecen en los diferentes espacios. Y que en estos procesos el rol del docente es fundamental, en tanto logre transformarse más en un facilitador, que desde una posición flexible, de comprensión y sensibilidad y con mucha creatividad, logre incorporar elementos de inclusividad en su práctica diaria.

b. MARCO TEÓRICO

1- Diversidad y Derechos Humanos

Hablar de diversidad es hablar de lo que es innato al ser humano. Vivimos en un mundo diverso. En su curso natural, en nuestro ecosistema, cada elemento de la naturaleza y cada persona y por lo tanto, cada situación, contexto y fenómeno, tiene características propias y particulares.

Es así como la diversidad se presenta de múltiples maneras en la vida cotidiana de las personas. Al respecto Diez y Huete (1997), plantean que la diversidad del ser humano se puede ver reflejada en factores físicos, como la edad, el desarrollo, la identidad sexual, al igual que en aspectos de índole sociocultural, entre los cuales podríamos identificar historia de vida, contexto de origen, creencias, costumbres, nivel socioeconómico y en aspectos académicos, como la capacidad de aprendizaje, conocimientos adquiridos y la motivación.

Desde esta realidad en la que se contempla la diversidad en las personas, podemos comprender entonces que los vínculos y las construcciones sociales que establecemos a lo largo de nuestra vida, se encuentran mediatizados por todas estas variables que le imprimen a cada experiencia un sello único y particular.

Al intentar reconocer entonces la diversidad cultural inmersa en la sociedad, debemos empezar por mostrar una actitud abierta a conocer y convivir con otras culturas, en un marco de comunicación y respeto mutuo, desde el cual cada creencia, costumbre y condición sea valorada como una manifestación de la identidad de un grupo social. Sería este intercambio cultural el que impulse el camino hacia la construcción de una verdadera cultura democrática, a partir de la cual todos los miembros de la sociedad tengan la posibilidad de crecer en un ambiente de justicia y paz.

Para Kalub (2005), “las distintas culturas que están presentes en diferentes espacios de la vida cotidiana, como el barrio, la escuela, la ciudad, la región, el país, etc. se encuentran en permanente contacto e interacción entre sí, transformándose mutuamente y generando además, nuevas culturas a lo largo del tiempo y del espacio” (p.25). Es esta

relación dinámica y permanente, desde las diferencias y la diversidad cultural, lo que enriquece precisamente la vida en sociedad.

No parece difícil comprender entonces que la diversidad es parte de nuestras vidas y que se manifiesta en cada espacio en el que nos desenvolvemos. Cada ser humano es único por naturaleza y sus experiencias vitales, al estar mediatizadas por múltiples factores, se constituyen en situaciones que deben ser comprendidas y atendidas desde esa particularidad.

Sin embargo, y a pesar de ser este un elemento natural, la tendencia en diferentes escenarios sociales ha ido dirigida a homogenizar a los individuos y ubicarlos en estándares de ciudadanos previamente definidos por sectores de la sociedad que procuran mantener un determinado orden social. Tal parece que desde esos parámetros, el reconocimiento de la diversidad como una condición inalienable se constituye en una amenaza, porque lleva inevitablemente al cuestionamiento de lo establecido y a la búsqueda de nuevas formas de convivencia más democráticas. Probablemente como respuesta, las estructuras de poder han dibujado un ideal de actor social que por supuesto es funcional a sus intereses particulares. Y es en este punto donde se polarizan las relaciones sociales, entre quienes cumplen con el rol esperado y por lo tanto, son considerados ciudadanos sujetos de derecho y quienes no logran responder a esas demandas y quedan relegados a ser ciudadanos de segunda categoría, importando poco sus necesidades y condiciones de vida.

Ante esta tendencia homogenizante, afortunadamente empiezan a surgir respuestas que buscan establecer parámetros de equidad y justicia social. Precisamente, la atención a

la diversidad procura ante todo el respeto a los derechos humanos, entendiendo que las diferencias no pueden ser jamás objeto de discriminación y desigualdad.

“Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Declaración Universal de Derechos Humanos. Artículo 1).

Queda claro entonces que no podemos hablar de que somos parte de una sociedad en la que se respetan los derechos humanos, si en la convivencia diaria no somos capaces de respetar la diversidad y vincularnos desde la igualdad y la equidad. En este sentido, Meléndez (2004) plantea que “a la equidad le subyace la legitimación de las diferencias personales y culturales... las diferencias definen nuestras identidades y todas las identidades ostentan igual valor humano... no son las diferencias las que determinan un trato injusto sino el desigual valor con que se asumen. Y, a menor valor atribuido menor inclusión en las oportunidades de desarrollo, a mayor valor atribuido más posibilidades de contar con oportunidades para el desarrollo” (p.4).

Es precisamente la inclusión la que se sustenta en el principio fundamental de que todos los seres humanos, sin distingos de ninguna índole, tienen la posibilidad de disfrutar de sus derechos y de una vida de calidad, en igualdad de oportunidades. Todas las personas deben poder vivir en una sociedad que les incorpore como gente valiosa, reconociendo sus diferencias como oportunidades para aprender y crecer. Desde esta perspectiva, resulta

violatorio de los derechos humanos el que alguien tenga que renunciar a sus creencias, intereses, necesidades y potencialidades, para poder “ajustarse” a una sociedad.

En este sentido, Meléndez (2004) plantea que “una sociedad que busca situarse en el paradigma de la *inclusión* es aquella que decide crear oportunidades *diversas*, pero de calidad *equitativa*, para que ninguno de sus miembros quede fuera de las posibilidades de desarrollo debido a circunstancias culturales ni personales” (p.9).

En una sociedad inclusiva, todos los miembros se sienten parte en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de acciones sociales. Cada quien tiene un espacio en el que se le valora desde su particularidad y es precisamente esta individualidad la que se toma en cuenta en la convivencia y el trabajo cooperativo. En esta sociedad, las diferencias no se perciben nunca como amenazas sino como posibilidades de potenciar el desarrollo individual y colectivo.

Es precisamente desde este enfoque que se debe procurar el trabajo en el ámbito educativo, en la medida en que los miembros de la comunidad educativa entiendan que “la diversidad es la norma, no la excepción, en cualquier lugar donde hay individuos reunidos, incluyendo las escuelas. Cuando los currículos están diseñados para alcanzar las necesidades de la media general -excluyendo las de aquellos con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, formación, e incluso preferencias-, fracasan en proporcionar a todos los individuos oportunidades de aprender justas e iguales” (Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), 2008, pág. 3).

Revertir esta realidad de injusticia y desigualdad que en muchos sentidos impera en algunos espacios de nuestro sistema educativo, se constituye en un desafío en el que hay

que trabajar, hacia la construcción de una educación inclusiva, desde la cual “la diversidad del alumnado es contemplada como un valor educativo que puede beneficiar a todos los alumnos de una escuela, al ofrecer oportunidades para la mejora de la práctica educativa; es más, se erige en un elemento potencialmente enriquecedor, tanto a nivel de actitudes y de valores como culturalmente” (Arnaiz y otros, 2007, pág. 4).

2- El paso de la integración a la inclusión educativa

El escenario educativo se constituye en un espacio favorecedor para promover nuevas formas de convivencia social, en esa lucha por recuperar el respeto a la diversidad. No obstante, no se puede obviar que históricamente la tendencia del sistema educativo ha sido la de reforzar la estructura social dominante, constituyéndose en un medio de reproducción ideológica.

Al respecto, en el texto presentado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006), se plantea que desde los espacios educativos también se ha excluido a personas por muy diversas condiciones, violentando con ello derechos inalienables de estudiantes y sus familias. Tal y como lo plantea Arnaiz (1996):

“Hoy, la creciente diversidad de alumnos en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Entre las diferencias se encuentran la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más. Que denotan la multiculturalidad existente en la escuela. Pero, frente a esta realidad, a menudo, encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una maravillosa

oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas y también sobre lo que significa ser humano” (p:31).

Si bien es cierto la escuela, como espacio de reproducción social, ha tendido a la homogenización de estudiantes, a pesar de que ella misma encierra la más diversa gama de personas y experiencias, desde hace algunos años y a partir del movimiento de integración escolar, se empezaron a estructurar estrategias de atención a la diversidad, en un “intento inicial de cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en el que se veían inmersas las personas con discapacidades” (Arnaiz, 1996, pág. 25).

Lamentablemente, esta experiencia de la Integración no tuvo el impacto transformador que se deseaba, por cuanto con el tiempo se empezó a percibir que de alguna manera la población con discapacidad inserta en el sistema educativo, continuaba teniendo un trato diferenciado con respecto al resto de la población estudiantil, por lo que se mantenían y probablemente se reforzaban los prejuicios, estereotipos y las etiquetas. Al respecto, Arnaiz (1996) concluye que “la integración, por tanto, no ha cubierto en su totalidad los objetivos que pretendió desde sus inicios. Aunque ha abierto la posibilidad de que los alumnos con discapacidades se incorporen al sistema ordinario de educación, no podemos decir que haya cubierto su finalidad última: que cada alumno reciba una educación acorde con sus necesidades en la escuela de su barrio, junto a sus hermanos y amigos y en su contexto social” (p.25).

Sin embargo, esta autora reconoce el avance que ha significado para el sistema educativo pasar de la Integración a un enfoque Inclusivo, por cuanto la atención se ha ampliado a cada estudiante y ya no sólo a alumnos con discapacidad. Tal y como lo

plantean Echeita y Domínguez (2001), “parece que, de forma reiterada, la referencia a la educación inclusiva evoca solamente las cuestiones educativas relacionadas con el alumnado considerado ahora con necesidades educativas especiales... Lo que es evidente es que el grupo de alumnos vulnerables es mucho más amplio y no hay sino que mirar a la región más desigual del planeta, América Latina, para apreciar la amplitud del problema de las desigualdades educativas” (pág. 28).

Desde esta perspectiva, se plantea que toda la población estudiantil se encuentra incluida en el sistema educativo, cada estudiante constituye una historia por sí mismo, con sus particularidades, sus potencialidades y necesidades, algunos en condiciones de mayor vulnerabilidad y desventajas por diversas razones y por lo tanto, cada estudiante debe tener iguales oportunidades de acceso y participación, recibiendo un trato justo e igualitario, en el que se reconozca y respete su condición.

Es desde la inclusión que se empieza a reconocer la necesidad de trabajar desde la equidad, pues esta implica el brindar oportunidades a cada estudiante sin distinciones de ninguna índole. Atender con equidad a toda la población estudiantil conlleva reconocer sus diferencias y ofrecerles las opciones y recursos que se ajusten a sus características y necesidades y que vayan dirigidas efectivamente al desarrollo máximo de sus potencialidades.

Tal y como lo plantea Meléndez (2004), “cuando abogamos por la atención a la *diversidad* en el ámbito educativo, lo hacemos en virtud del respeto por la naturaleza de las cosas. O sea, que la naturaleza humana, que es esencialmente *diversa*, cuando es asumida desde la *Educación para Todos* y para ser consecuente entre sí, sólo puede hacer referencia

a una educación lo suficientemente diversificada para que alcance a las diferentes realidades, personales y culturales, en igualdad de oportunidades , pero no en igual forma” (p.3).

El paso de la integración a la inclusión escolar, ha permitido en primer lugar visibilizar con mayor fuerza que la discriminación y la segregación en el ámbito educativo, de igual manera que en la sociedad en general, se manifiestan hacia diferentes poblaciones, que tradicionalmente han sido consideradas como “minoritarias”, término que por cierto resulta igualmente despectivo y desfavorecedor de la potencialidad de estos grupos sociales. Es así como desde las instituciones educativas, se reproducen en la práctica y en el discurso, estereotipos y prejuicios con respecto a sectores que han estado más vulnerables: población migrante, mujeres, niños, personas con discapacidad, adultos mayores, personas con distintos intereses sexuales, pueblos originarios, estudiantes con sobre edad, entre otros. Es desde esta realidad que se visualiza la necesidad de trabajar desde un enfoque inclusivo, que elimine las barreras y haga ver las diferencias como naturales y enriquecedoras. Si se mira bien, se puede comprender que desde la diversidad, todos somos vulnerables, todos hemos sido discriminados en algún momento, todos tenemos potencialidades y áreas que fortalecer y todos requerimos apoyos en diferentes circunstancias de la vida. De eso se trata la inclusión educativa, de trabajar desde un Currículo para todos, donde todos somos diferentes.

“El respeto a ser diferente tiende las bases para eliminar todo tipo de discriminación y barreras del aprendizaje. El verdadero cambio en el pensamiento será reflejado en el cambio de actitud. Este será el compromiso de la educación y del compromiso social: dar respuesta a las necesidades y reducir o eliminar los

problemas sociales mediante el acceso a una educación para todas las personas (Valenciano, 2009, pág. 16)”.

El otro elemento a rescatar es que el enfoque inclusivo trasciende el escenario educativo, pues en última instancia lo que se pretende es lograr construir una sociedad inclusiva, que en todos los espacios de la sociedad prive el respeto a los derechos humanos, de manera que en los ámbitos familiar, comunal, laboral y social, cada ciudadano tenga acceso a las mismas oportunidades y participe activamente en la toma de decisiones. Es decir, que sea incluido como un miembro más.

Se presenta entonces como un desafío para nuestro sistema educativo el lograr construir una cultura inclusiva que se refleje en el clima organizacional de cada institución; pero más allá, se espera que de alguna manera la filosofía y las prácticas inclusivas en las que se vean involucrados los estudiantes, impacten también el espacio familiar y comunal y se logre un efecto multiplicador que transforme la sociedad.

3- Inclusión Educativa

El cambio de paradigma que exige el vincularnos desde el respeto, conviviendo con las diferencias y reconociendo el potencial de cada persona, implica un esfuerzo individual y colectivo que no es fácil de lograr, tomando en consideración que, como se ha dicho, la discriminación y la segregación se encuentran arraigadas en nuestra cotidianidad y son validadas por nuestra estructura institucional.

El desafío al que nos enfrentamos desde la inclusión educativa, es en primer lugar el modificar estructuras de pensamiento en muchos casos rígidas, sustentadas en estereotipos

y creencias equivocadas, que muestran diferentes miembros de la comunidad educativa. Implica descolocar a aquellos que desde un lugar de poder tienden a juzgar, señalar y segregar a quienes son diferentes y se salen de los parámetros establecidos, para posicionarlos frente a los otros, en una relación horizontal que posibilite la convivencia y el acompañamiento.

Tal y como lo señala Valenciano (2009), “la inclusión es entonces, una manera distinta de entender la educación, implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, es decir, requiere un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales” (p. 23).

Una nueva filosofía de la educación, basada en principios de igualdad y equidad y de respeto a las diferencias, va a generar necesariamente cambios sustanciales en todos los procesos educativos, que se van a traducir en prácticas pedagógicas diversas, que den respuesta a las necesidades de los estudiantes.

“Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde con las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas” (Valenciano, 2009, pág. 20).

Resulta necesario profundizar en algunos de los elementos que, en la práctica, caracterizan la Educación Inclusiva.

3.1- Filosofía de la educación inclusiva

El principal elemento que representa la filosofía inclusiva en las instituciones educativas, es el respeto a la diversidad. Cada miembro de la comunidad educativa es valorado y respetado, sin hacer distinciones de ninguna índole. Se goza de los mismos derechos y responsabilidades y se le brinda a cada quien las mismas oportunidades. Las diferencias son visibilizadas y reconocidas para fortalecer los procesos de aprendizaje y para canalizar adecuadamente los apoyos que desde el centro educativo se deben brindar con el propósito de solventar las necesidades identificadas.

Arnaiz (1996), plantea que “la educación inclusiva... trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido” (p.29).

Desde un enfoque de Educación para Todos, precisamente es ese criterio de accesibilidad el que predomina. Todos tienen derecho a participar activamente en procesos de educación y la diversidad es vista como un elemento enriquecedor de las experiencias de aprendizaje. El currículo está construido para todos y se adaptan las estrategias y recursos según las características de cada estudiante, de manera que las diferencias culturales, sexuales, raciales, de capacidades, etc., no se constituyen en una limitación para desarrollar procesos de aprendizaje enriquecedores.

Por el contrario, desde la inclusión educativa se potencia la convivencia, el trabajo cooperativo y el acompañamiento:

“Las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de la comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas” (Arnaiz, 1996, pág. 27).

En esa convivencia los estudiantes aprenden a respetar las diferencias, a valorar a cada persona con sus particularidades, desarrollan habilidades para trabajar en equipo, potencian su sensibilidad, asertividad y empatía, establecen vínculos y comunicación con los demás. Y todo esto los prepara para la vida en sociedad.

Lo fundamental de entender con respecto a la educación inclusiva, es que se sustenta en el enfoque de derechos humanos y trasciende la concepción que desde la integración procuraba la atención a estudiantes con discapacidad. Ahora, se comprende que todos los estudiantes deben estar incluidos en el sistema educativo, porque cada uno tiene sus características, fortalezas, debilidades y potencialidades que requieren atención.

“Para lograr escuelas inclusivas se requiere de un cambio en el paradigma educativo, desde integración hacia la inclusión; enmarcado en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Es habilitar escuelas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural” (Valenciano, 2009, pág. 23).

3.2- Definición de Educación Inclusiva

Echeita (2010), entiende educación inclusiva como “el proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de los

alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos y alumnas más vulnerables a la exclusión, esto es, a las situaciones de segregación, fracaso escolar o marginación en la vida escolar, detectando y eliminando para ello las barreras que limiten dicho proceso” (pág. 39).

Se desprenden de esta definición tres elementos fundamentales que debe procurar una Educación Inclusiva y que por lo tanto, resulta pertinente comprender. Por un lado, se habla de *Presencia*, que para el autor en mención implica “a dónde son educados nuestros alumnos, porque hay valores y actitudes que difícilmente se aprenden “en la distancia”... difícilmente aprenderemos y reforzaremos nuestra capacidad de reconocer, valorar y respetar la diversidad humana “en la distancia” de los actos simbólicos... tenemos que preguntarnos continuamente por los lugares, reflexionar sobre cómo deberían ser los espacios y los centros escolares que nos permitieran compartir proyectos comunes sin perder la atención específica a las necesidades educativas que ciertas singularidades humanas demandan” (Echeita, 2010, pág. 37).

Un segundo aspecto tiene que ver con el *Aprendizaje*, que para Echeita (2010) se relaciona con “la preocupación por garantizar el mayor nivel de aprendizaje significativo en todas las competencias que establezcan los currículum y no conformarse, como tantas veces ocurre, con lo básico o elemental para algunos y lo máximo y lo excelente para unos pocos. Supone también preocuparse por su rendimiento, es decir, por tratar de conseguir el mayor nivel de logro posible desde el punto de partida de cada uno de nuestros estudiantes” (pág. 37).

Y por último, se habla de *Participación* como “ir mucho más allá del acceso y de la mera presencia en los lugares e implica, sobre todo, aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y de las lecciones. Supone una participación activa por parte de los estudiantes con lo que se está aprendiendo y cabría decir lo mismo de esa relación con el profesorado. Pero la participación también implica ser reconocido y valorado por lo que uno es y aceptado por esto mismo” (Echeita, 2010, pág. 37-38).

Los centros educativos que pretendan trabajar desde un enfoque inclusivo deben, por lo tanto, dirigir sus acciones y estrategias a trabajar en función de procurar la presencia, aprendizaje y participación de sus estudiantes, en igualdad de condiciones.

Y para ello, otro aspecto clave que señala la anterior definición, se centra en la eliminación de barreras que obstaculizan este logro, entendiendo que “en nuestros contextos escolares las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular, la de aquellos más vulnerables (Echeita, 2010, pág. 39).

3.3 Principios de la educación inclusiva

Arnaiz (1996), sistematiza muy bien algunos de los principios que caracterizan a la educación inclusiva y que permiten tener una visión más amplia de cómo se traduce este enfoque en la práctica educativa.

-“Clases que acogen la diversidad”. El aula se convierte en un espacio social, en el que interactúan los estudiantes en comunidad, respetando las diferencias. Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula

ordinaria, al valorarse en ella la diversidad; postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde este presupuesto, se considera que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.

Un elemento clave en el trabajo de facilitación que realiza el educador, es lograr la comprensión por parte del grupo de estudiantes de la diversidad de características que les representan y principalmente, el reconocer el valor de esas diferencias y cómo pueden ser aprovechadas para el crecimiento del grupo. Desde esa visión se logra instaurar relaciones de respeto y apoyo mutuo, fortaleciendo además, el área socio afectiva de cada estudiante.

Una estrategia que en este sentido sugiere Arnaiz (1996), es la de evidenciar en los diferentes espacios de la institución, los derechos que tienen los miembros de la comunidad educativa, enfocándolos siempre en el derecho al respeto, a un trato justo e igualitario, al reconocimiento de potencialidades y a contar con oportunidades.

-“Un Currículum más amplio”. Al trabajar con clases heterogéneas, el currículo debe poder responder a esa diversidad. La autora habla de un “currículum multinivel”, en el que se trabaje desde “el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica” (Arnaiz, 1996, pág. 34-35). El currículo, por lo tanto, no puede ser rígido; debe poder adaptarse a las condiciones del grupo y a las circunstancias que se vayan presentando en el proceso educativo. Es decir que desde la inclusión, aunque el currículo mantiene una estructura y orientación, debe ser flexible y dinámico. Lo anterior es señalado claramente en el Temario de Educación Inclusiva (2004), en donde se plantea que “los currícula inclusivos se

construyen de manera flexible no sólo para permitir su adaptación y desarrollo a nivel de escuela. Sino también para permitir adaptaciones y modificaciones para responder a las necesidades individuales de los estudiantes y a los estilos de trabajo de los maestros”. (pág.110).

-“Enseñanza y Aprendizaje Interactivo”. La clase tradicional, en la que el docente asume toda la responsabilidad de la lección, ubicándose desde el lugar del saber, se transforma en un espacio de interacción, en el que estudiantes y docentes trabajan juntos, aprendiendo unos de otros, construyendo el conocimiento. El educador se convierte en un facilitador de los procesos que se generan en el aula, promoviendo el trabajo en equipo y el apoyo mutuo y compartiendo la responsabilidad con todos los miembros del grupo.

-“El Apoyo para los Profesores”. Los procesos de sensibilización, capacitación, asesoramiento y acompañamiento a los docentes en este proceso hacia la inclusión son fundamentales, ya que, “en tanto los sistemas avanzan hacia la inclusión, el desarrollo profesional se hace particularmente importante, dados los grandes y nuevos desafíos que han de enfrentar tanto los maestros de las escuelas comunes -que deben responder a una mayor diversidad de necesidades estudiantiles- como los educadores especiales -que ven que el contexto y foco de su trabajo cambia sobremanera-” (Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. UNESCO, 2004, pág. 44).

Se hace necesario innovar en el trabajo de aula, con nuevas estrategias de mediación pedagógica. El enfoque cooperativo que se implementa en el aula también se adopta entre los profesionales del centro educativo, promoviendo en estos vínculos el respeto y la solidaridad. Si bien tradicionalmente los educadores se encuentran aislados en sus aulas,

desde el enfoque inclusivo se plantea el trabajo de los educadores en equipos de apoyo, la colaboración y consulta profesional.

-“Participación Paterna”. Tal y como se señala en el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (2004), “la visión amplia de la Educación para Todos concibe el aprendizaje como un concepto holístico, que tiene lugar tanto en el hogar y en la comunidad, como en las escuelas y otros centros de aprendizaje. La participación activa de las familias y las comunidades es esencial” (pág. 88). De tal manera que se toma en cuenta la experiencia de los padres en la planificación del trabajo. Las familias también están involucradas activamente, aportando desde su realidad y conocimiento y colaborando en el trabajo del centro educativo.

Un factor que sin duda alguna resulta importante incorporar en esta revisión de los principios de la educación inclusiva, es el “Liderazgo”. Para Venegas (2009), “el liderazgo se propone como la condición que para un director escolar o para un docente, le permite y facilita el logro de los objetivos educacionales, haciendo de la institución, un escenario de cambio y proyección personal y colectiva y convirtiéndose en una necesidad para el establecimiento de la educación inclusiva en el centro escolar” (pág. 37).

En el camino hacia la construcción de una educación inclusiva, el liderazgo es compartido, pues cada quien lo ejerce desde su rol y competencia: Dirección, docentes, familias y estudiantes. Sin duda alguna, el papel de la Jefatura es fundamental pues es quien lidera y brinda respaldo administrativo a los procesos que se desarrollan a lo interno de los centros educativos. Al respecto, Valenciano (2009) sugiere que “el liderazgo que ejerza la dirección de una institución educativa, la posibilidad de que su visión integradora dirigida

al logro de una Educación Inclusiva pueda embeber a los docentes, convencerlos de que se lleva la institución por un camino educativo mejor, de mayores logros cognitivos dentro de los diversos contextos y culturas aprovechando la diversidad para llegar a ellos, es una de las características que se espera de la cabeza de una institución educativa inclusiva” (pág.22).

De igual manera, el papel de los docentes en el trabajo con estudiantes es clave, ya que, “en la idea de un liderazgo educativo con enfoque de Educación Inclusiva, los docentes se convierten en transformadores, en actores que promueven la crítica y toman decisiones constructivas” (Venegas, 2009, pág. 33).

En cualquier caso, desde un enfoque de derechos humanos y de respeto a la diversidad, el liderazgo que asuma en determinado momento cada persona involucrada va a ser esencial, siempre y cuando se constituya en un liderazgo “de reconocimiento a la individualidad, que ofrece visiones de globalidad de la escuela y de respeto a las particularidades de las personas de la comunidad y a las particularidades de los grupos, es decir, un liderazgo que provee los mecanismos para las transformaciones” (Venegas, 2009, pág.34).

4- La inclusión educativa como paso para la inclusión social

Si bien es cierto cuando se habla de educación inclusiva se entiende que se refiere a los procesos que se gestan en el sistema educativo y las instituciones que lo conforman, lo cierto del caso es que no se puede perder de vista que en esos procesos también están involucradas las familias y la comunidad.

Seguir percibiendo a las escuelas y colegios como entes aislados del contexto, es mantener una visión limitada y estrecha con respecto a las dimensiones de la educación y su interacción dinámica con la sociedad.

De tal manera que al hablar de inclusión, debemos empezar por comprender que es una responsabilidad que compete a toda la sociedad, independientemente del ámbito donde se genere. De ahí que en el proceso de implementación de una filosofía educativa inclusiva, también es necesario que participen activamente las familias y los miembros de la comunidad.

“...el proceso de inclusión no se reduce, únicamente, al ámbito escolar sino que tenemos que acercarnos también a la comunidad, trabajar con ella y tener en cuenta sus características, necesidades, particularidades, rasgos, cualidades, etc., es decir, sus valores y su cultura. La escuela no puede vivir de espaldas a la comunidad, al contexto social y cultural en el que está inmersa y, a su vez, este ámbito no puede ignorar a la escuela porque ambos se influyen y se necesitan. La comunidad social, por tanto, debe ser un punto de referencia y apoyo en la puesta en marcha de la escuela inclusiva” (Calvo, 2009, pág.41).

Mediante un trabajo colaborativo, es posible que escuela y comunidad aporten a la construcción de una filosofía educativa contextualizada, que promueva la participación y que esté abierta a todos. Al respecto, Calvo (2009) plantea que “cuando la familia y los miembros de la comunidad se involucran en los centros educativos, los alumnos obtienen mejores resultados. Por tanto, la escuela debe compartir la responsabilidad de todos los alumnos y facilitar la colaboración entre familias, docentes y alumnos así como la

participación de la comunidad” (p.48). Los centros educativos deben dejar de aislarse y trabajar a puertas cerradas, de la misma manera que las familias deben empezar a involucrarse más en los procesos educativos y asumir la responsabilidad que en estos tienen, pues desde un enfoque inclusivo, la comunidad es parte activa del proceso de educación.

De alguna manera, esa relación dialéctica entre escuela y comunidad va a generar cambios y transformaciones en ambas, pues se van a nutrir mutuamente y al final, la conformación de una escuela inclusiva va a exigir necesariamente que la comunidad que la circunscribe empiece a funcionar también desde una visión inclusiva, por cuanto tendrá que empezar a dar respuesta a todos los ciudadanos.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

a. Descripción general de la estrategia metodológica

La presente investigación se enmarcó en un enfoque de tipo cualitativo y se optó por desarrollar un estudio exploratorio por estimarse idóneo para identificar, caracterizar y analizar las diferentes prácticas inclusivas implementadas en instituciones educativas de la Región de Heredia. Se consideró que llevando a cabo una investigación de tipo exploratorio sería posible reconocer elementos del enfoque inclusivo incorporados a las prácticas institucionales, siendo que este proceso de sistematización formal ha sido poco desarrollado a nivel regional, por lo que, tal y como lo plantean Hernández y otros (1991), haciendo referencia a Dankhe (1986), “los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables”. En este caso en particular, se valora que la información recopilada en los centros educativos brindará insumos para el desarrollo de trabajos inclusivos en otras regiones educativas, al mismo tiempo que servirá de realimentación para las instancias involucradas en el proyecto, en miras a fortalecer acciones futuras.

Para lograr la identificación de las prácticas inclusivas realizadas, al igual que para reconocer las características fundamentales de cada proceso, los elementos potenciadores y limitantes asociados y el impacto en el centro educativo, se llevaron a cabo como estrategias de recolección de la información tres acciones concretas. En primer lugar, se aplicó una entrevista grupal a miembros de los Comités Institucionales de Educación

Inclusiva, considerándose que por ser quienes lideran el proyecto inclusivo en los centros educativos podían brindar información de primera mano con respecto a los procesos desarrollados y sus características. En segundo lugar, se aplicó a dos funcionarios de cada institución educativa, cuya única condición especial era que no integraran el Comité Institucional de Educación Inclusiva, un cuestionario auto administrado, de preguntas abiertas, para lograr recoger información sobre su conocimiento del proyecto y la valoración que cada persona hace del mismo, lo cual es importante para identificar el impacto y alcance de los proyectos inclusivos, en el personal de los centros educativos. Por último, se logró recopilar alguna información digital, de la cual se extrajo un registro fotográfico de actividades y materiales utilizados durante la puesta en práctica de las acciones inclusivas en los centros educativos. Este material cumple la función de constituirse en respaldo documental a los datos brindados en las entrevistas y cuestionarios y a la vez se considera realizar un aporte en la construcción de un blog que se convierta en un espacio de realimentación permanente para las personas involucradas en el proyecto regional. Esta posibilidad se valorará en una etapa posterior al desarrollo de esta investigación, tanto con el Comité Interinstitucional como con los centros educativos involucrados en el estudio.

Para la realización del trabajo de campo se decidió tomar en cuenta una muestra de la población total de centros educativos involucrados en el proyecto regional. Para tal propósito se eligió el muestreo intencional, ya que, por las características de la población y las dinámicas institucionales, se consideró fundamental asegurar el nivel de participación necesario, basándose en la disponibilidad y accesibilidad con que se contara en cada centro educativo en el momento de realizar el estudio.

Una vez finalizado el trabajo de campo, se utilizó el software Weft QDA para procesar los datos. De esta manera fue posible organizar la información en unidades, para pasar luego a su sistematización y análisis.

b. Selección de los participantes de la investigación

La población involucrada en la investigación estuvo constituida en un primer momento por las personas integrantes de los 22 Comités Institucionales de Inclusión, de las siguientes escuelas y colegios de la Dirección Regional de Educación de Heredia, que formaban parte del proyecto Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva:

Escuela José Ramón Hernández
Escuela Braulio Morales
Escuela Fátima
Escuela Gran Samaria
Escuela Ulloa
Escuela Nuevo Horizonte
Escuela Finca Guararí
Instituto San Francisco
Escuela San Bosco
Escuela Llorente de Flores
Escuela Santiago
Escuela Enrique Strachan
Escuela Miguel Aguilar
Escuela Lucila Gurdíán
Escuela San José
Escuela Laboratorio
Centro de Enseñanza Especial de Heredia
IPEC de Barva
Liceo Carlos Pascua
Escuela Rubén Darío
Escuela José Ezequiel
Liceo Santo Domingo

Como se señaló anteriormente, del total de esta población se trabajó con una muestra intencional, basándose en lo que plantean Hernández y otros (2010), con respecto a que “en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados del estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad” (pág. 394). De esta forma, la selección se hizo a conveniencia, valorando la disponibilidad de cada Comité Institucional de Educación Inclusiva y de los funcionarios institucionales, en el momento de realizar el trabajo de campo. Además y en función a lo que plantean Hernández y otros (2010), el propósito del estudio era obtener información que permitiera conocer elementos significativos del proceso llevado a cabo en cada escuela y no buscar generalizaciones.

Para iniciar el contacto con los Comités Institucionales de Educación Inclusiva, se obtuvo por parte de la Licda. Viviana Richmond, una de las representantes de la Dirección Regional de Educación de Heredia en el Comité Interinstitucional, el listado con nombres y correos electrónicos de las y los funcionarios integrantes de los Comités Institucionales de Educación Inclusiva, junto con una respuesta emitida por estos a una consulta sobre el avance del proyecto; con esa respuesta fue posible determinar que tres centros educativos no habían continuado en el proceso, reduciéndose la población a 18 instituciones, al descartarse también la escuela de la que forma parte la investigadora. No obstante se envió un correo electrónico a todas las personas, en el cual se explicó en términos generales el propósito de la investigación y el procedimiento y se invitó a la participación; de este primer acercamiento se obtuvo respuesta de dos escuelas, accediendo ambas a formar parte del estudio. Luego de un tiempo prudencial en el que no se recibieron más respuestas, se

decidió como siguiente estrategia establecer contacto telefónico con las y los integrantes de los Comités Institucionales de Educación Inclusiva; se procedió al rastreo de números telefónicos y a realizar las llamadas, que en algunos casos fueron varias, debido a que por diferentes razones las personas no se encontraban en la institución. Finalmente, se logró conversar vía teléfono con miembros de 14 centros educativos, quienes iniciaron en sus instituciones un proceso de consulta con las jefaturas y el resto de compañeros para decidir la participación en la investigación. Al final se logró concretar la participación de seis escuelas, ya que, en los otros casos se dieron circunstancias que lo impidieron, como la falta de tiempo, la dificultad para coordinar internamente, o la imposibilidad de establecer una nueva comunicación para la coordinación.

Con respecto a la selección de la muestra para la aplicación del Cuestionario auto administrado, en cada centro educativo se recibió la colaboración de alguna de las personas integrantes del Comité Institucional de Educación Inclusiva, para la elección y la distribución y recopilación de los instrumentos.

Algunos datos de las personas entrevistadas

CUADRO 1
CARACTERIZACIÓN DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS

PUESTO QUE DESEMPEÑA	TIEMPO DE LABORAR EN EL MEP	CONDICIÓN
Docente I y II ciclo (reubicada en Dirección)	24 años	Propiedad
Profesora de Inglés	6 años	Propiedad
Docente de Educación Especial	12 años	Propiedad
Docente I y II ciclo	5 años	Interina
Docente I y II ciclo	23 años	Propiedad
Docente de Educación Especial	25 años	Propiedad
Docente de Preescolar	18 años	Propiedad
Docente de Educación Especial y Comité de Apoyo	12 años	Propiedad
Licenciado en Orientación	9 años	Propiedad
Directora	27 años	Propiedad
Licenciada en Orientación	12 años	Propiedad
Licenciada en Psicología	13 años	Propiedad
Licenciada en Trabajo Social	16 años	Propiedad
Docente de Preescolar	15 años	Propiedad
Docente de Educación Especial	17 años	Propiedad
Docente de Educación Especial	28 años	Propiedad

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Trabajo de Campo, agosto 2012

En términos generales se puede afirmar que los Comités Institucionales de Educación Inclusiva se encuentran conformados interdisciplinariamente y como se verá posteriormente en el análisis de resultados, los centros educativos no siguen un patrón de constitución, de ahí que en cada institución es muy particular la decisión de quién integra este Comité. Cabe aclarar que los datos presentados corresponden a funcionarios que participaron de la entrevista, por lo que no refleja la caracterización del total de integrantes

de los Comités. Sin embargo, se puede apreciar la diversidad, que se ve reflejada en la participación de docentes de I y II ciclo, profesionales del área de educación especial, docentes de inglés, integrantes de equipos interdisciplinarios, docentes de preescolar y Dirección. Aún y cuando se percibe que en la mayoría de instituciones hay una clara tendencia a incorporar la participación de docentes de educación especial, es posible pensar en un trabajo desde diferentes enfoques, a partir de ese encuentro de disciplinas que propicia cada Comité.

Con respecto a los años de experiencia, un 31% de las personas entrevistadas cuenta con más de 20 años de trabajar para el Ministerio de Educación Pública, en tanto un 50% tiene más de 10 años, lo cual refleja una vasta experiencia en el campo educativo. Lo anterior, aunado a la condición de Propiedad en que se encuentran, excepto una persona, constituye una variable muy importante, ya que, puede ofrecer calidad y estabilidad a los procesos.

En cuanto a las y los funcionarios institucionales que respondieron el Cuestionario Auto administrado, se aprecia menos diversidad, pues la mayoría ocupan puestos docentes, lo cual si bien permite obtener mayor información de la valoración que hacen del proyecto los y las maestras, deja por fuera el áreas administrativas y de materias especiales.

CUADRO 2
PUESTOS QUE OCUPAN LAS PERSONAS QUE RESPONDIERON EL
CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO

PUESTO	TOTAL DE FUNCIONARIOS
Docente de I y II ciclo	07
Docente de Inglés	02
Miscelánea	01
No Responde	02

Fuente: Cuestionario Auto administrado a funcionarios y funcionarias institucionales. Trabajo de Campo, agosto 2012

c. Procedimiento de recolección de la información

El proceso de recopilación de información se llevó a cabo con los siguientes pasos:

- 1- Recepción de listado con nombres y correos electrónicos de personas integrantes de los 22 Comités Institucionales de Educación Inclusiva.
- 2- Primer contacto vía correo electrónico con miembros de los Comités, explicando el proyecto de investigación e invitando a la participación.
- 3- Rastreo de números telefónicos de integrantes de los Comités.
- 4- Segundo contacto vía teléfono, explicando el proyecto de investigación e invitando a la participación.
- 5- Tercer contacto vía teléfono para conocer la respuesta una vez dado un tiempo para la consulta en cada escuela.
- 6- Cuarto contacto para la calendarización de las entrevistas.
- 7- Visita a cada centro educativo según la fecha y hora establecida, en la que se realizaron las siguientes acciones:

c.1 Categorías investigadas

La recolección de la información se orientó a través de las siguientes categorías:

Categoría	Definición
<i>Prácticas inclusivas desarrolladas en cada centro educativo</i>	Todas las acciones concretas con enfoque inclusivo que se han desarrollado en la institución educativa, a partir de su participación en el proyecto REDES.
<i>Proceso de implementación de las prácticas inclusivas en el centro educativo</i>	-Motivo por el que inicia el proyecto. -Condiciones en que inicia el proyecto. -Personas que impulsan el inicio del proyecto y motivaciones para hacerlo. -Experiencias previas en el tema de inclusión a nivel personal e institucional. -Participación de la Dirección en el proceso de implementación del proyecto.
<i>Impacto de las prácticas inclusivas desarrolladas en el centro educativo.</i>	-Reacciones generadas en los miembros de la comunidad educativa. -Cambios actitudinales, curriculares, organizacionales y de clima institucional generados en la institución educativa.
<i>Elementos potenciadores de la inclusión educativa</i>	Factores que han contribuido a la implementación de las prácticas inclusivas en la institución educativa
<i>Elementos limitantes de la inclusión educativa</i>	Factores que han limitado la implementación de las prácticas inclusivas en la institución educativa.

c.2 Instrumentos de recolección de la información

El trabajo de campo se desarrolló mediante tres estrategias de investigación:

c.2.1 Entrevista grupal semiestructurada: se realizó en cada escuela una entrevista grupal con los y las integrantes del Comité Institucional de Educación Inclusiva que estuvieran disponibles. Entendiendo esta estrategia como “un intercambio mutuo de ideas y de opiniones entre los integrantes de un grupo relativamente pequeño... que puede utilizarse

para identificar y explorar las preocupaciones, diversos tópicos de discusión o problemas comunes a todos los que forman el grupo. Puede ser útil para proporcionar y difundir información y conocimientos, motivar al grupo y actuar y cristalizar sus pensamientos. (Barrantes, 2002, pág. 220). De tal manera que la entrevista se dirigió a que las personas participantes reconstruyeran el proceso de implementación del proyecto en su institución, pudieran relatar con sus propias palabras las experiencias desarrolladas y sus características y de alguna manera hicieran un balance final del proceso.

En promedio cada entrevista duró entre 1:00 y 1:30 hora y en un 50% de las escuelas se contó con un espacio privado para su aplicación, mientras que en el resto fue común el ingreso, salida o permanencia de personas durante la misma. Aunque en el encuadre se había explicado la necesidad de que en la entrevista participaran por lo menos dos integrantes del Comité, en dos escuelas se tuvo la intervención de solo una persona, por limitaciones de tiempo para el resto. Cada entrevista fue grabada, previa autorización de las y los funcionarios.

c.2.2 Cuestionario auto administrado: el mismo día de la entrevista grupal se entregó a un integrante del Comité Institucional de Educación Inclusiva de cada escuela, dos Cuestionarios con preguntas abiertas, dirigidos a miembros del personal docente y administrativo. Se contempló la utilización de preguntas abiertas para no delimitar las alternativas de respuesta y permitir a cada funcionario expresar libremente su opinión. Tal y como lo plantean Hernández y otros (1991), “las preguntas “abiertas” son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente... También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento” (p. 221). De tal manera que

el objetivo fundamental de la aplicación de este instrumento fue recoger la opinión que del proyecto de inclusión tienen funcionarios del centro educativo que no integran el Comité Institucional de Educación Inclusiva, para conocer las valoraciones que tienen del mismo. Al tratarse de un cuestionario auto administrado, se pretendía inicialmente que fuera respondido en el tiempo en que se realizaba la entrevista grupal, no obstante esto solo fue posible en una institución, por lo que para el resto de instrumentos hubo que dar un tiempo significativo antes de poder recopilarlos.

c.2.3 Registro fotográfico: en un primer momento se estableció como otra estrategia de recolección de información el fotografiar materiales, equipos e infraestructura relacionados con las prácticas inclusivas desarrolladas en cada centro educativo. Sin embargo, una vez conocido el proceso que ha llevado o lleva actualmente cada escuela y tomando en consideración que algunos de estos recursos ya no se encuentran disponibles, se procedió a recopilar información digital a partir de la cual se extrajeron imágenes de acciones realizadas y que se incluyen como anexos en el documento. Posterior a este proceso de investigación, se valorará a nivel regional el utilizar estos recursos y otros que se consideren, para construir un blog del proyecto REDES.

d. Procedimientos y técnicas para el procesamiento de la información

Una vez concluido el trabajo de campo, se ejecutaron las siguientes etapas para el procesamiento de la información:

1. Transcripción de las entrevistas grupales
2. Organización de la información de las entrevistas en documentos primarios
3. Incorporación de los documentos primarios en el Software Weft QDA

4. Tabulación de los cuestionarios
5. Organización de la información obtenida en los cuestionarios en documentos primarios
6. Clasificación de la información fotográfica digital
7. Construcción de las categorías de análisis
8. Análisis de cada categoría
9. Codificación axial de los datos estableciendo relaciones
10. Elaboración del análisis final

e. Protección de las personas que participan en la investigación

Se aseguró a las personas participantes en la investigación un manejo ético de la información, permitiendo el anonimato y manteniendo la confidencialidad y privacidad con respecto a los datos suministrados. En todas las escuelas y con cada persona, se utilizó una boleta de Consentimiento Informado, como respaldo al compromiso ético de la investigación. Además, en el caso específico de las entrevistas, se brindó al inicio una explicación clara de los objetivos del estudio, el procedimiento a desarrollar y se explicó el proceso a seguir una vez finalizado el trabajo de campo, asumiendo el compromiso de realizar una devolución verbal o escrita con las escuelas participantes, según se defina con el Comité Interinstitucional.

**CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE
RESULTADOS**

El propósito fundamental que ha guiado esta investigación en sus diferentes fases ha sido el poder sistematizar y valorar las prácticas inclusivas que se han realizado en las escuelas participantes, a partir de su incorporación al proyecto regional “Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva”, desarrollado a partir de un convenio entre la Universidad Nacional, la Dirección Regional de Educación de Heredia, COLYPRO y CENAREC, a finales del año 2010. La información recopilada se considera de interés, en la medida en que permite conocer las particularidades del proceso, desde las primeras fases del proyecto hasta su etapa actual. Esto tiene el objetivo de describir prácticas inclusivas implementadas en las instituciones educativas y a partir de ahí generar conocimientos en el tema de inclusión educativa. Para empezar el análisis de la información obtenida en el estudio, se considera oportuno comprender el contexto en el que surgen las prácticas inclusivas en cada centro educativo, es decir, entender la realidad particular de las comunidades y de las escuelas, porque de alguna manera esta puede impactar en los procesos que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

1- Contextos educativos en los que surge el Proyecto de Inclusión

Es posible identificar condiciones y características muy propias de su contexto y realidad en cada uno de los centros educativos involucrados en la investigación. Como es de esperar, las escuelas presentan puntos de coincidencia y de divergencia que conviene mencionar en su generalidad. Por ejemplo, en algunas instituciones educativas la cantidad de estudiantes es bastante pequeña, con población de 190 o 391 escolares, en tanto otras atienden 800 o más de 1000 alumnos. Y en proporción a la población estudiantil, se puede apreciar el grupo de funcionarios institucionales, cuya cantidad de miembros es de 25 en la escuela más pequeña, hasta 82 en la más grande.

Es posible suponer que a mayor cantidad de miembros en la comunidad educativa, mayor exigencia en estrategias de organización, motivación y movilización para la implementación de proyectos. No obstante, como un punto que sin duda alguna coadyuva al desarrollo de prácticas inclusivas en cada escuela, independientemente de las estadísticas planteadas, es que todos los centros educativos involucrados en el estudio cuentan con servicios que se constituyen en un apoyo, tales como Equipo Interdisciplinario, Orientación, Servicios de Apoyo Fijo en Educación Especial, Servicios Itinerantes y Aula Abierta. En la siguiente tabla se puede apreciar la distribución de servicios por escuela.

CUADRO 3
POBLACIÓN Y SERVICIOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

ESCUELA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	CANTIDAD DE FUNCIONARIOS	SERVICIOS DE APOYO
E1	870	63	Terapia de Lenguaje, Servicio de Apoyo Emocional, Aula Integrada, Servicios Itinerantes para problemas visuales y sordera.
E2	500	40-43	Aula Integrada, Problemas Emocionales, Servicio Itinerante de Retardo Mental.
E3	391	42	Servicio de Emocionales, Servicio de Aprendizaje, Servicio de Discapacidad Cognitiva, Servicios Itinerantes de Visuales y de Audición y Lenguaje, Orientación.
E4	190	25	Equipo Interdisciplinario, Comedor Escolar, Servicio de PRIN, Servicio de Trastornos Emocionales y de Conducta, Tutorías.
E5	1150	82	Equipo Interdisciplinario, Terapia de Lenguaje, Problemas Emocionales, Aula Recurso, Aula Integrada, Itinerante de Visual, Tutorías, Aula Abierta.
E6	800	65	Aula Integrada, Servicio Problemas de Aprendizaje.

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Trabajo de Campo, agosto 2012.

Si bien es cierto, la responsabilidad en la construcción de ambientes inclusivos en las instituciones educativas recae por igual en todas las personas involucradas, cada quien aporta desde su competencia y posibilidades y no se puede obviar que la formación profesional en áreas de las ciencias sociales y de educación especial faculta en gran medida para aportar conocimiento y sensibilización a estos procesos.

Otro elemento importante en la caracterización de las escuelas en estudio, tiene que ver con las zonas de procedencia del estudiantado y sus familias. Se identifica en la información recopilada que las escuelas se ubican en contextos que son diversos unos de otros, pues en algunos casos se trata de zonas rurales, en otros el sector de ubicación es de características urbanas y el resto de escuelas se encuentran en comunidades de atención prioritaria.

Tomar en cuenta el contexto en que está inmersa la escuela es fundamental desde un enfoque inclusivo, porque se entiende, tal y como lo plantea Calvo (2009), que centros educativos y comunidades interactúan y se influyen mutuamente en esa relación dialéctica que se da en lo cotidiano, de tal manera que el aporte que, desde un trabajo integrado, se puede dar, es imprescindible en un proceso de participación y trabajo cooperativo, elementos fundamentales de la inclusión.

Por otra parte, se logra identificar que las seis instituciones educativas captan población de diversos sectores de la Región de Heredia y que no en todos los casos corresponden exclusivamente a la zona donde se ubica el centro educativo. Es por esta razón, que se puede apreciar el alcance que tienen estas escuelas en sectores que se distribuyen en diferentes distritos de los cantones de Barva, San Rafael, San Pablo y

Central, llegando incluso en un caso a contar con estudiantes de la provincia de Alajuela. Lo significativo a apreciar en relación con esto, es que en función de la construcción de una cultura inclusiva en los centros educativos, que se espera trascienda a las comunidades a través de los estudiantes y sus familias, en este caso el impacto podría llegar a diferentes sectores de la provincia de Heredia.

Estos son solo algunos de los elementos que permiten entender que las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos surgen en contextos de diversidad, como un reflejo de la condición humana. Y esa diversidad, tal y como lo plantea Moriña (2008), debe ser asumida por la comunidad educativa “como una riqueza, una oportunidad y un valor, porque la respuesta a las diferencias del alumnado permite la mejora de las prácticas educativas y el desarrollo institucional” (pág. 19).

Es así como en la población estudiantil y en el cuerpo docente y administrativo, se identifican características que sin duda alguna impregnan de pluralidad los ambientes y las dinámicas institucionales y que exigen de parte de las instituciones educativas la puesta en práctica de muy variadas estrategias para la atención de esa diversidad:

CUADRO 4

ALGUNAS CONDICIONES DE ESTUDIANTES Y FUNCIONARIOS (AS)

CONDICIÓN	POBLACIÓN ESTUDIANTIL	PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO
CULTURAL	Estudiantes procedentes de países como Honduras, Holanda, Venezuela, Nicaragua, Salvador, Guatemala, Panamá, España, Arabia, Colombia, Cuba, Costa Rica, Perú, Suecia, Australia.	Funcionarios procedentes de Venezuela, Costa Rica y Nicaragua. Además, de migración interna desde Guanacaste y Limón.
CAPACIDADES	Discapacidad Física, Discapacidad Visual, Sordera, Discapacidad Motora, Discapacidad Auditiva, Discapacidad Cognitiva, Síndrome Asperguer.	Discapacidad física, discapacidad cognitiva.
SALUD	Enfermedades degenerativas, cáncer, niño Mariposa	No se mencionan

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Trabajo de Campo, agosto 2012.

Como se puede apreciar, los centros educativos que formaron parte de la investigación han atendido, desde tiempo atrás y hasta la actualidad, estudiantes de diferentes nacionalidades, por lo cual se debe hablar de contextos educativos interculturales, en los que se mezclan características de las diferentes culturas. Aunque en menor medida, también se evidencia esta condición en el personal docente y administrativo de las escuelas, haciéndose mención además, a un fenómeno particular como lo es la migración interna, que implica de igual manera diversidad cultural en tanto las personas que provienen de otras provincias, sobre todo si estas se encuentran alejadas de la capital,

traen consigo costumbres, creencias, valores y tradiciones muy propios de su lugar de origen.

Lo anterior refleja la interculturalidad que impera en los espacios educativos y que desde un enfoque de educación inclusiva debe ser visibilizada y potenciada en el trabajo, de manera que se asuma “como el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social, en el entendido de que la naturaleza misma del mundo del que integramos parte se encuentra constituida por infinidad de diferencias lingüísticas, religiosas, políticas, sociales, económicas, personales y culturales, entre otras” (Marín, 2009, pág. 62).

Reconocer la diversidad cultural como un valor positivo, permitirá fomentar en las instituciones educativas valores para la convivencia, tales como el respeto, la solidaridad, la escucha, el acompañamiento, contribuyendo con esto a la formación de ciudadanos sensibles y abiertos a las diferencias.

Con respecto a las capacidades diferentes y a situaciones de salud, es posible apreciar en la tabla anterior que los centros educativos cuentan dentro de su población escolar y en algunos casos en su cuerpo docente y administrativo, con diferentes discapacidades, enfermedades crónicas y condiciones particulares como el Asperguer. De tal manera que la atención a las necesidades educativas especiales se convierte en una obligación para estas instituciones, que deben velar por ofrecer iguales oportunidades a toda la población.

En este sentido, se debe reconocer que todavía actualmente “los niños y niñas con necesidades educativas especiales han sido, con frecuencia, los más marginados dentro de

los sistemas educativos como de la sociedad en general. Tradicionalmente ellos han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general así como de sus pares. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación” (Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, 2004, pág. 21).

De tal manera que, desde la concepción de educación inclusiva que propone Echeita (2010), resulta fundamental dar un giro al enfoque tradicional con el que se ha venido trabajando con la población con necesidades educativas especiales, para asegurar su presencia, aprendizaje y participación en el sistema educativo. Arnaiz (1997), plantea que “no basta con que el niño con necesidades especiales asista a la escuela regular, sino que lo verdaderamente importante es que esté integrado e incluido, es decir, que la escuela proporcione una respuesta educativa para todos y cada uno de sus alumnos en las aulas” (pág. 1).

Un elemento adicional a las características mostradas en la tabla, que aunque no se menciona con la misma frecuencia es de igual relevancia, tiene que ver con el reconocimiento que hacen algunas de las personas entrevistadas de que en las escuelas empieza a manifestarse cada vez con mayor fuerza la diversidad con respecto a creencias y prácticas religiosas, tal y como lo plantea una de las funcionarias: “*diversidad de credo también, hay varias compañeras que no son católicas*”. La exigencia que esto implica para los centros educativos será contemplada más adelante en el documento.

a. Las características de las comunidades y familias

Tal y como lo plantea Moriña (2008), “la educación inclusiva es una cuestión social, es decir, no puede ir por un lado la educación y por otra parte, la sociedad; ambas están interconectadas. Esto significa que el centro educativo debe abrirse al contexto sociocultural en el que está inmerso” (p.17).

Precisamente, con el propósito de comprender el contexto en el que se ubican los centros educativos y las manifestaciones socioculturales que del mismo se dan a lo interno de las instituciones, resulta pertinente conocer la caracterización que de las comunidades y familias hacen las y los integrantes de los Comités Institucionales de Educación Inclusiva que participaron en las entrevistas.

Si bien la mayoría de personas entrevistadas reconocen factores positivos en las familias, tales como el compromiso, el deseo de colaborar, la responsabilidad en el acompañamiento al proceso educativo de las y los hijos, lo cierto del caso es que no dejan de obviarse las problemáticas comunales y familiares, por el impacto que sin duda alguna tienen en las dinámicas institucionales. Precisamente, advertir las situaciones difíciles que con mayor frecuencia se presentan en el entorno en el que se desenvuelve el estudiantado, permite dilucidar las dificultades a las que se enfrentan las escuelas para el desarrollo de su práctica cotidiana.

En este sentido, se señala el desinterés o falta de apoyo real de las familias con la educación de sus hijos e hijas, como una situación difícil que deben enfrentar en las escuelas. Tal y como lo plantea una funcionaria, *“hay abandono, tal vez no presencial, pero sí un abandono real, porque los niños en primer año se apoyan mucho, en segundo un*

poquitito y después de ahí que se vayan solitos". El análisis que se hace desde los centros educativos con respecto a este desinterés, permite relacionarlo en algunos casos con el bajo nivel de estudio de ambos progenitores: *"eso se debe a la baja escolaridad de los papás, ellas me dicen: es que yo me siento a la par de él y yo lo pongo a que él estudie, o a que ella estudie, diay , pero no le puedo ayudar, a explicarle ni nada, porque yo no sé"*; en otros casos, la situación es relacionada más directamente con descuido de las familias, tal y como se sugiere en el siguiente comentario: *"para muchos sí es falta de actitud, sí afecta muchísimo, aquí hay papás que dicen: que vea a ver cómo se la juega"*. Resulta preocupante el impacto que esta situación puede llegar a tener en el proceso educativo, ya que, en algunas escuelas perciben esta apatía como una verdadera amenaza de deserción: *"comentarios de los papás que uno los manda a llamar porque salieron mal o está bajo el rendimiento académico y dicen: bueno, de por sí, si no sirve para el estudio, lo mando a trabajar"*.

Otras problemáticas que se identifican en las comunidades tienen que ver con el poco desarrollo socioeconómico de algunos contextos. Se reconoce por ejemplo la constitución uniparental de muchas familias, principalmente con mujeres jefas de hogar, lo que implica importantes limitaciones económicas si además, esta condición se asocia con la baja escolaridad: *"esta población estudiantil proviene de hogares donde el núcleo familiar, ahí, el jefe, es una madre, soltera o divorciada o como se llame, además, desempleada, además, de bajo nivel educativo, entonces, ninguna de ellas llega a terminar la secundaria, casi siempre van por sétimo, octavo y salen del colegio, se dedican a trabajar, son empleadas de zona franca"*. Lo anterior trae implícito otro problema, que tiene que ver con las debilidades en el cuidado de los hijos e hijas, ya que, al salir las madres a trabajar y si no

cuentan con redes de apoyo familiares o vecinales, deben dejar a sus hijos e hijas solas en el hogar.

La pobreza es otra característica que sobresale en algunos de los contextos, tal y como lo afirma una de las personas entrevistadas: *“tenemos niños como dice él que tienen un cuartito y en el cuartito viven todos y viven en una cuartería”*. Igualmente, se evidencia negligencia, desintegración y violencia en muchos grupos familiares: *“hay mucho conflicto familiar, porque no sólo desintegración... si no que mucho conflicto, entonces ellos se viven peleando entre ellos en frente de los hijos y entonces los niños y las niñas arrastran toda esa problemática. Hay mucha agresión violenta, pero también mucha agresión por descuido, negligencia... estudiantes en general, que cuando uno se da cuenta viven en total abandono”*. Un último aspecto que es mencionado en las entrevistas es el consumo y tráfico de drogas, en el que se involucran estudiantes y familias: *“otro problema de la comunidad súper arraigado en los últimos tiempos es la drogadicción. Muchísimo problema de droga hay, se vende por todos lados, e incluso los chiquillos es como muy perceptible ahora que ni siquiera han salido de sexto y ya están metidos en drogas y es como un secreto a voces, como que es un negocio comunitario, entonces todo el mundo sabe quién vende, todo el mundo sabe quién es de los que distribuyen, todo el mundo sabe , pero nadie dice nada porque es el abuelo, o el tío, o el primo de fulano, entonces no conviene”*.

Se evidencian, en los contextos en mención, comunidades, grupos poblacionales y familias en condiciones de vulnerabilidad y exclusión, reflejándose así las brechas sociales y la desigualdad de la que nos habla Harro (2000). Y el poder mirar con una visión inclusiva esta realidad social, que refleja la vida de los y las estudiantes más allá de las

paredes del centro educativo, permite “determinar en qué medida este (sistema social) favorece o no la presencia de relaciones justas, equitativas y solidarias entre los seres humanos” (Richmond, 2009, pág. 84).

Y es que, en palabras de Echeita (2011), “la inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad” (pág. 45). Contextos comunales con problemáticas como las encontradas, sin duda alguna reflejan la desigualdad y la inequidad y estas condiciones se reproducen en los sistemas educativos, que forman parte de esa sociedad.

Sin duda alguna, la realidad en la que están creciendo los y las estudiantes de estas escuelas, en sus familias y en su comunidad y particularmente cuando predominan en esos ambientes problemáticas como las señaladas, va a tener algún impacto en su desarrollo y en su funcionamiento en diferentes escenarios de su vida, incluyendo el educativo. Por eso siempre ha sido un imperativo que desde las escuelas se considere el aspecto socio afectivo en los procesos académicos y se trabaje desde un enfoque positivo, identificando y potenciando las fortalezas de la población estudiantil, como una forma de contrarrestar la influencia negativa del contexto.

Una vez que se han logrado reconocer algunas problemáticas del entorno comunal y familiar al que se circunscribe la población estudiantil de las escuelas en estudio, el reconocimiento que se haga de las dificultades que manifiestan los y las estudiantes debe necesariamente contemplarse a la luz de esa realidad que viven día con día. Porque desde un enfoque inclusivo, se deben tomar en cuenta las particularidades de cada estudiante, que tienen que ver precisamente con esa realidad que viven más allá de la escuela. La única

forma de romper con la homogenización y la descontextualización con la que se trabaja en el sistema educativo, es reconocer a cada estudiante por su condición humana y social. Así por ejemplo, cuando las personas entrevistadas señalan el desinterés que muestra el estudiantado hacia el proceso académico y los altos niveles de violencia física y verbal que manifiestan en las interacciones en el centro escolar, deben tener la sensibilidad de reconocer que probablemente es esta una reproducción de lo que viven en sus familias y comunidades y que comprenderlo desde ahí va a posibilitar establecer estrategias efectivas para su solución.

Otro aspecto que las y los funcionarios entrevistados identifican entre el estudiantado, son actitudes xenofóbicas, que se traducen en discriminación y desprecio por condiciones como la nacionalidad: *“la mayoría son costarricenses hijos de nicaragüenses, entonces el problema que se da ahí es que los chiquitos que son costarricenses desprecian a los que son nicaragüenses, aunque sus padres sean nicaragüenses”*. Y tal parece que los niveles de segregación son significativos en los contextos educativos en estudio, ya que, en otro centro educativo se analiza la necesidad de erradicar la discriminación, la cual asocian a diferentes condiciones: *“si queremos un cambio a nivel de mentalidad y de aceptación de todos, no solo de las personas con discapacidad, sino de las personas extranjeras o con bajo nivel económico, verdad, eso también a veces aunque uno no crea afecta a los niños, son como discriminados”*.

La xenofobia es una expresión de la exclusión y el rechazo a la diversidad y en estos contextos educativos la población estudiantil la reproduce como una manifestación social, siendo que en nuestro país la población migrante se encuentra en condiciones de exclusión

y desigualdad. El reconocimiento de esta realidad y el procurar trabajar en la aceptación y el respeto, es un buen paso a dar en las escuelas con prácticas inclusivas:

“mediante la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad y el respeto a los derechos humanos, avanzando en la lucha contra la discriminación y la desigualdad. Los valores importantes que subyacen en una escuela inclusiva son entre otros la aceptación, la pertenencia a la comunidad, las relaciones personales, la interdependencia y la independencia” (Valenciano, 2009, pág.17)

No puede dejarse de lado que las situaciones analizadas hasta este momento a nivel comunal, familiar y del estudiantado, son necesarias de considerar para comprender las particularidades del trabajo que se realiza en las escuelas. Pero también se debe entender que las mismas responden a problemas estructurales que se viven de manera muy generalizada en nuestro país y cuyo abordaje debe darse de forma articulada entre los diferentes sectores de la sociedad.

Sin embargo, hay un aspecto muy importante que debe ser considerado por los centros educativos en sus procesos, ya que, se convierte en un recurso valioso para el trabajo; se trata de las potencialidades con las que cuentan los y las estudiantes. Algunas personas entrevistadas reconocen fortalezas como la independencia y el dinamismo: *“la mayoría, en un 90% son muy independientes... es gente que permite trabajar con ellos, en la mayoría de los casos, son accesibles a trabajar con ellos”, “aquí hay muchos chiquillos como muy dinámicos, el dinamismo sí se ve para ciertas actividades, verdad, que les gusta mucho participar”*, también se menciona la solidaridad: *“yo pienso que ellos son muy solidarios, para mí eso es fundamental y que digamos no, una gran fortaleza es que ellos sí no discriminan en el aspecto de, con los niños especiales, ah no, ellos los protegen,*

entonces ahí no se ve que los traten mal ni nada, sino que ellos tienden más bien a proteger” y la facilidad para integrarse y trabajar en grupo: “les encanta, por ejemplo, el juego de antorcha, yo lo modifico, yo lo acomodo de acuerdo con el grupo y después me gusta porque ahí veo que se integran todos, hasta XXXXX que tiene significativa, ella se integra, aunque no conteste ahí las preguntillas que hacemos para repaso, pero ella se integra, e inclusive, se mezclan todos”.

Lograr trabajar desde un enfoque positivo es un desafío para las escuelas inclusivas, porque nuestro sistema educativo normalmente trabaja desde la deficiencia y el problema, señalando lo que cada estudiante no logra hacer y obviando todas las potencialidades y competencias que posee.

Las fortalezas planteadas se constituyen en recursos valiosos que deben ser considerados en la identificación y puesta en práctica de estrategias inclusivas en cada centro educativo, pues si se potencia la participación del alumnado desde sus fortalezas y habilidades, el nivel de motivación e interés será mayor, aumentando con esto la posibilidad de logro.

Igual proceso de identificación de potencialidades se debe desarrollar con los y las funcionarias de las instituciones, porque es una forma de reconocer los recursos personales y profesionales con los que se cuenta en el desarrollo de proyectos como el de inclusión. No obstante, existen siempre elementos negativos que se evidencian a lo interno de las escuelas y que fueron señalados durante las entrevistas.

b. Las características de funcionarios institucionales

Con respecto al personal que labora en los centros educativos, las personas entrevistadas identifican algunos aspectos que consideran se deben mejorar. En una institución hacen referencia, por ejemplo, a la falta de motivación e identificación que muestran algunas personas con la escuela: *“yo siento que aquí en general, como que ellos, no hay una identidad con la institución, digamos, aquí se hace algo y se siente que no hay apoyo, como una apatía, como vengo, cumplo el trabajo y me voy”*. En esta misma línea, en otro centro educativo mencionan: *“sí tenemos una debilidad, la mayoría... ha sido como un, como una escalerita y entonces la motivación ha bajado mucho. No la demostramos en el trabajo, porque el trabajo se sigue haciendo, pero sí ahí ha estado como escondidita”*.

Tal y como lo plantea Venegas (2009) cuando señala la importancia del liderazgo en las escuelas inclusivas, el docente tiene un rol fundamental en los procesos educativos, pues se constituye en el facilitador de los mismos. Para que su papel sea óptimo, debe primero tener la convicción de que lo que está realizando es importante y necesario y de que va a ser beneficioso para sus estudiantes, para el centro educativo y para sí mismo. La motivación e identificación con las acciones que se desarrollan es clave. En el caso de los procesos inclusivos, según afirman Echeita y Domínguez (2001), “donde está el mayor déficit es en el ámbito de la voluntad y la determinación de los actores en este escenario para llevar a la práctica lo mucho que sabríamos hacer” (pág. 25). Es decir, que un obstáculo importante que parece hacerse evidente en el desarrollo de prácticas inclusivas, tiene que ver con la actitud de las personas involucradas, siendo el personal docente parte de esto.

Otro elemento que a criterio de las personas entrevistadas repercute negativamente en la dinámica de las instituciones, tiene que ver con los constantes movimientos en los nombramientos de personal, que de alguna manera afectan la continuidad de los procesos que se desean implementar, pues cuando se ha logrado avanzar en el trabajo con las y los funcionarios, algunos se trasladan y sus puestos son ocupados por personas con las que se debe iniciar de nuevo el proceso: *“el año pasado sí hubo un gran cambio, este año tenemos muchos docentes nuevos, por eso es que hemos tenido un corte con todo lo que estábamos pensando, porque ahora hay que volver... a retomar todo”*. Sin embargo, esta es una realidad difícil de modificar, pues por muy diversas razones siempre se van a generar cambios de personal, lo que lleva a pensar en la necesidad de establecer estrategias de inducción e incorporación de los nuevos miembros al proceso. En la medida en que se logre construir una cultura inclusiva en el centro educativo y no se trate ya de un proyecto aislado, se va a solventar esta debilidad, pues cada funcionario que ingrese poco a poco se va a incorporar a la dinámica institucional.

Por último, en algunas escuelas las personas entrevistadas ponen en evidencia las divisiones que se dan entre el personal: *“otra debilidad es que a veces se dan los subgrupos, entonces se da un nivel de competencia”*. Y los prejuicios y estereotipos que miembros del personal docente y administrativo manejan: *“en cuanto al tema de la inclusión que implica muchos temas a la vez yo creo que nos movemos todavía con bastantes prejuicios, estereotipos, entonces por más que hablemos de la inclusión, la igualdad y toda la cosa, pero al fin y al cabo, siempre salen, verdad, es muy difícil quitárselos del todo”*.

Precisamente es a esta realidad que parece responder el trabajo que hasta el momento se ha venido desarrollando en los centros educativos en estudio y que se describirá más adelante. Empezar a trabajar desde un enfoque inclusivo implica revisar, a nivel personal y colectivo, las creencias, prejuicios, estereotipos, con los que las personas se han movido y se han vinculado entre sí. En este sentido nadie está exento, porque todos somos producto de procesos de socialización, de los que ha derivado ese “determinismo de paradigmas, convicciones y creencias” del que nos habla Morín (1999), que contribuyen a la desigualdad y a la injusticia.

Como se ha venido señalando, cada uno de los elementos analizados repercute en el clima institucional y en el trabajo de las personas. Se reflejan realidades que marcan las percepciones, ideas y actitudes de la comunidad educativa y que sin duda alguna tornan bastante compleja la labor diaria. En el proceso de implementación de proyectos educativos como el que se investiga, es necesario conocer esas situaciones y saber manejarlas para potenciar el éxito de las acciones.

Por este motivo es muy importante que el trabajo que se desarrolle en proyectos como el de esta índole tome en cuenta todos los aspectos del centro educativo, como el currículo y el clima institucional, ya que, estos repercuten, potenciando o limitando los procesos.

c. La relación escuela-comunidad

Un último aspecto que se considera relevante en esta caracterización de los contextos educativos, tiene que ver con la relación que mantienen escuela-comunidad, en el

entendido de que cualquier trabajo que se desarrolle en las instituciones será más afectivo si se cuenta con el respaldo de las familias y de otras instancias comunales.

Según se puede apreciar en las entrevistas, los centros educativos no siempre logran este nivel de cooperación. En la mayoría de contextos hay un distanciamiento en la relación, tal y como lo plantea una de las funcionarias: *“tampoco hay como una comunicación súper estrecha, digamos, ellos desconocen en gran parte los problemas reales de la escuela como tal, si usted les cuestiona a los papás cuáles cree que serían los principales problemas de la escuela no saben”*.

Para muchas de las personas entrevistadas, las familias continúan depositando en las escuelas la tarea de educar a sus hijos y desentendiéndose de sus propias responsabilidades: *“yo siento que esta comunidad es, digamos, le deja lo que es académico a la escuela, o sea que si salió mal, que la maestra vea a ver cómo logra subirle el rendimiento a mi hijo porque diay, él salió mal, eso es culpa de la maestra y si salió bien, ah, es que mi hijo es inteligente, pero no fue porque la maestra le ayudó, verdad, entonces es esa forma o esa actitud del padre de familia de que vea a ver cómo hace uno, sin el mínimo apoyo de parte de ellos”*.

En otro caso, se hacen evidentes actitudes discriminatorias y excluyentes por parte de la comunidad hacia la población estudiantil: *“muy distante, no es conflictiva porque no hay conflictos, pero muy distante porque en realidad la escuela está como yo siento que estamos como en una isla, o sea, como que la gente piensa que somos la escuela, pero mucha gente ni siquiera sabe qué hay en esta escuela, no quieren a los chiquitos de aquí, porque como son muchos de xxxx, entonces la gente cree que son problemáticos”*.

También se puede apreciar cómo en algunos casos, la influencia de intereses políticos debilita esa posibilidad de trabajo conjunto: *“hay mucho, como en casi todo el país, mucho trasfondo político, entonces muchas veces, entonces depende de qué Partido o así sea el Director, si calza con lo de la Municipalidad”*.

Al pretender trabajar desde un enfoque inclusivo, los centros educativos deben tomar en cuenta a las familias y a la comunidad, porque son parte de la realidad de los y las estudiantes y del contexto en el que está inmerso el centro educativo. Tal y como lo plantea Calvo (2009), “la inclusión se conforma y desarrolla sobre la participación y el compromiso de todos los implicados: profesores, alumnos, familias y otros profesionales y también con el apoyo y participación de la comunidad social inmediata, el barrio, el pueblo, sus vecinos, sus instituciones. La influencia entre ambas comunidades (la escolar y la social) es recíproca y deben establecerse canales de comunicación y participación que la hagan posible y efectiva” (pág. 41).

Cualquier acción que se lleve a cabo en las escuelas va a tener mayor impacto si permite la participación comunal y familiar.

En términos generales, la caracterización de los centros educativos permite comprender el contexto comunal, familiar y educativo en el que trabajan. El entramado de variables culturales, sociales, políticas y económicas genera contextos diversos que impactan el trabajo de las escuelas y los proyectos que desde ahí se efectúan. Lo anterior se convierte en un desafío, pues “la escuela es una institución en permanente desarrollo, que tiene que introducir permanentemente cambios en su propuesta pedagógica y en su funcionamiento, con el fin de aumentar progresivamente su capacidad para dar respuesta a

la diversidad de las necesidades educativas de todo su alumnado (Índice de Inclusión, 2002, pág. 9).

2- El proyecto de inclusión en cada centro educativo: los primeros pasos

Previo a conocer las prácticas inclusivas desarrolladas en las escuelas que forman parte de este estudio, se considera importante reconstruir el proceso que se llevó a cabo para iniciar el proyecto de inclusión y el rumbo que a partir de ahí tomaron los proyectos hasta la actualidad.

a. El proceso de incorporación de los centros educativos al Proyecto “Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva”

Todas las personas entrevistadas coinciden en identificar dos momentos significativos en el proceso de incorporación de las escuelas al Proyecto. En una primera etapa cada institución recibió una convocatoria por parte de la Dirección Regional de Heredia para que tres miembros del personal participaran en un Seminario en la Universidad Nacional: *“en el 2010, para el período de los 200 días, nos convocan a tres docentes a que participemos en un Taller en la Universidad Nacional”*. Según indican la mayoría de funcionarios y funcionarias entrevistadas, las personas que asistieron a esta actividad fueron convocadas directamente desde la Dirección Regional, de manera que no fueron seleccionadas a lo interno de las instituciones.

Durante este Seminario se desarrollaron charlas y talleres en los que se trabajaron temas vinculados a la inclusión y el último día se promovió la elaboración por parte de los

y las participantes de una propuesta de proyecto de trabajo inclusivo para desarrollar en cada centro educativo.

En una segunda etapa, se invitó a las escuelas y colegios a integrarse formalmente al Proyecto, para lo cual se dio la libertad a cada institución de decidir si querían participar o no y en caso de optar por hacerlo, la Dirección de cada centro educativo debía firmar un Contrato asumiendo el compromiso: *“la parte formal es cuando xxxx firma el Contrato, digamos, era como montar un proyecto, que si una escuela lo quería seguir lo seguía y si no pues ahí le quedaba para más adelante... , pero ya digamos el proyecto se lo enseñan a xxxx, la propuesta que nosotros hicimos, xxxx da el visto bueno, para que el proyecto se implemente en la institución y desde ahí ya comenzamos”*.

Es así como la toma de decisión con respecto a incorporarse o no al Proyecto recae exclusivamente en cada centro educativo. En algunas de las escuelas en estudio plantean que la aceptación fue inmediata tanto por parte de la Dirección como de las personas que participaron en el Seminario: *“es que, producto del Seminario, cuando nosotros terminamos ese Seminario ya veníamos con la idea, de hecho, el Seminario terminó con un proyecto montado, entonces pues en ningún momento nos cuestionamos si lo íbamos a hacer o no, no, es que lo íbamos a hacer!, porque lo orientamos a la Celebración de los 100 años de la escuela, que es en el 2014, entonces uno de los objetivos era lograr que en el año 2014 la escuela xxxx sea conocida como una escuela completamente inclusiva, entonces ese era el proyecto, entonces en ningún momento nos cuestionamos que no”*.

Sin embargo, en otras instituciones afirman que esta vinculación no se dio de forma voluntaria. Una de las funcionarias que integra el Comité Institucional de Educación

Inclusiva afirma al respecto: *“yo sí le digo que no hubo, yo no recuerdo en todo el proceso, que le preguntaran ¿usted quiere participar? yo no recuerdo, no te digo que si hubiera habido un sí, un no o un tal vez yo hubiera marcado otra cosa, pero nunca hubo, a uno lo llevaron, lo llevaron, lo llevaron y ya, la escuela xxxx pertenece a las escuelas donde se está practicando educación inclusiva y ya el jefe tiene que firmar por año ese compromiso, verdad”*. Esta sensación de verse forzado a participar también parece haberla sentido la Dirección de otra escuela, según una de las entrevistadas: *“llegó la convocatoria , pero ella (Directora) realmente lo sintió, lo asumió como que era una convocatoria, o sea, no era una invitación sino una convocatoria, entonces ella firmó el convenio y lo envió y después ella se sintió obligada a participar, así lo manifestó, que ella se había sentido obligada a participar y ni modo ya teníamos que participar, por parte de ella no hubo satisfacción”*.

Llama la atención el hecho manifestado de que en algunas instituciones educativas se sintieran forzados a involucrarse en el proyecto, ya que, en el relato de las personas entrevistadas se expresa que la Comisión Interinstitucional dio una consigna clara en la que dejaba la decisión de participar a cada centro educativo. No obstante, se podría suponer que a lo interno de algunas de las escuelas el manejo que se hizo no fue desde la consulta y el consenso y eso derivó en que en algunos casos se percibiera más como una dinámica de imposición. De ser así, es un elemento a revisar y analizar en las instituciones, pues trabajar de esa manera contradice los principios de respeto que nutren un enfoque inclusivo.

El interés en resaltar este aspecto, estriba en que definitivamente va a haber diferencias significativas en el avance y la efectividad del proyecto si en el mismo se involucran personas que tienen la convicción y la motivación para trabajar. Es decir, que la actitud con que cada integrante del personal asuma el proyecto va a marcar una diferencia

importante en la calidad del trabajo que se realice. Y en el caso particular de las Jefaturas de las escuelas, el impacto es mayor, por cuanto cada proyecto requiere sin duda alguna del respaldo administrativo para ejecutarse efectivamente y recae en la Dirección la responsabilidad directa de liderar cada uno de los procesos que se desarrollan en la institución.

b. El proceso de conformación del Comité Institucional de Educación Inclusiva

Esta misma reflexión debe hacerse con respecto a cómo fueron constituidos los Comités Institucionales de Educación Inclusiva. En el caso de las escuelas en estudio, una vez adquirido el compromiso por parte de cada centro educativo para continuar en el proyecto, uno de los pasos inmediatos fue integrar formalmente cada Comité, algo fundamental por ser la instancia en la que recae en ese momento la construcción y dirección del proyecto. En la mayoría de casos este Comité pasó a estar integrado casi en forma automática por las y los funcionarios que asistieron al Seminario en la Universidad Nacional, ampliándose o modificándose con nuevos miembros. Las personas entrevistadas recuerdan cómo fue ese proceso. En algunos casos, quienes ya formaban parte del Comité sugirieron la integración de otras personas: *“desde el Comité tampoco es que nosotros decimos quién va a estar y quién no, o sea de alguna forma sugerimos quiénes, también por petición del Director fue ¿quién me sugieren?, digamos esta compañera, por más acercamiento con xxxx en cuanto el tema de género y eso... en cuanto a la compañera de inglés, ella había venido manifestando su interés en participar, además, de que ella había tenido la experiencia de ser extranjera durante dos años en Guatemala”*. En otro caso, la sugerencia fue un poco más directa: *“después de que fuimos, donde se hacía el proyecto y*

todo, que nosotras vimos que se ocupaba más gente, entonces nosotros incorporamos, dedocráticamente, a xxxx”.

También se dio la situación en una escuela que por remplazo de un miembro del personal, la funcionaria sustituta debió asumir como parte de las funciones el rol en el Comité: *“en el caso mío, yo estoy porque era la señora que yo estoy cubriendo, ella está reubicada, entonces...”.*

Nuevamente se hace evidente en un centro educativo, que no se dio un proceso de consulta para la participación: *“es que fue tan raro, es... es que fue una convocatoria, ni siquiera sabíamos... ya cuando llegó, algo que el Director tiene que firmar todos los años ya ahí a uno lo agarraron sobre base porque eso nace de allá, de la Regional, verdad... yo no sé si eso llegó con nombres de la Regional, o si aquí le pusieron nombre... es más yo le voy a decir una cosa, si todos esos hubieran pasado algo así: ¿te gustaría participar en algo y uno podía, tenía la opción de decir no, yo hubiera dicho que no, entonces yo no recuerdo que le hubieran dado a uno ese chance”.*

Precisamente, en virtud de la necesidad sentida en algunos centros educativos de que la participación en este Comité sea voluntaria y responda a una motivación personal, en una escuela en particular procedieron a modificar la estrategia de selección de miembros del Comité: *“fue un Comité, porque a nosotros nos lo establecieron con una persona de cada área, entonces “que se ofrezca una persona de cada área”, uno de Especiales, otra del Departamento de Inglés, de Educación Especial, o sea, alguien tenía que ir quiera o no quiera, pero ya a partir del año pasado, del 2011, lo hicimos por voluntad, “¿quién quiere estar en el proyecto?”, entonces ya esas compañeras que estaban antes, varias pidieron*

traslado, se fueron... y pues los que están ahora es porque quieren y porque quieren trabajar, desde el año pasado los que estamos es por eso”.

El éxito logrado a partir de esta experiencia, refleja la necesidad de implementar estrategias de participación democrática, desde las cuales se reconozcan las posibilidades e intereses de cada persona que integra el personal del centro educativo y valorando lo que cada quien puede aportar. De esta manera será posible romper con cualquier práctica autoritaria que pueda estar desarrollándose a lo interno de las instituciones.

Otro elemento interesante, que parece haberse contemplado únicamente en una de las instituciones, tiene que ver con la participación de padres y madres de familia en el Comité; si bien en este caso la estrategia no parece haber dado resultado, precisamente porque no hubo un proceso de inducción a esa persona: *“yo creo que es disposición y la mamá, nos faltó tal vez mayor integración yo creo que la falla no fue de parte de ella sino de parte de nosotras, porque... y no fuimos... también la incluyó la Dirección, en ese momento a la mamá la incluyó la Dirección yo sentí que para llenar ahí el vacío, porque era una mamá que estaba aquí sentada en la Dirección y a mí me dijeron, “tal mamá anótela para el Comité”, pero yo creo, fue un fallo, no tal vez de ella, si no fallo en el procedimiento”.*

Aún y cuando la estrategia utilizada en este caso parece no haber sido la más efectiva, se debe reconocer el interés por eliminar barreras para la participación de las familias y buscar su integración en el proyecto en la toma de decisiones, lo cual no se reconoce en el resto de escuelas del estudio. Calvo (2009), enfatiza al respecto que “la inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones dentro del centro escolar y entre los

centros y sus comunidades. Es un proceso dirigido a responder a las distintas necesidades de todo el alumnado y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Por ello es necesario que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir los objetivos (alumnos, familias, profesorado, centros docentes, Administraciones Educativas y, en última instancia, la sociedad en su conjunto)” (pág. 47).

A partir de lo manifestado por parte de los y las funcionarias que actualmente integran el Comité Institucional de Educación Inclusiva, se hace evidente que el proceso de conformación de este Comité se dio, en algunos casos, sin un debido proceso de inducción que le permitiera a cada persona comprender la naturaleza del proyecto y los requerimientos del mismo, de manera que pudiera luego decidir con plena libertad su incorporación. Como en cualquier proceso, un factor clave para asegurar el éxito tiene que ver con la motivación y el interés de las personas, que realmente logren identificarse con el enfoque y los objetivos que se persiguen y de alguna manera los hagan propios. Cuando por el contrario, priva la falta de información y tal vez la imposición, se genera malestar e inconformidad en los y las funcionarias, disminuyendo significativamente el factor motivacional.

Lo anterior se contrarresta con nuevas estrategias de organización, que le permitieron a algunas instituciones solventar esta debilidad y cuyo énfasis estuvo en abrir la participación a quienes realmente quisieran y sintieran afinidad con los temas vinculados a inclusión, por formación profesional, campos de interés o procesos personales. Esto parece haber contribuido a la consolidación del Comité en esas escuelas.

Mención aparte merece el rol asumido por la Jefatura en el proyecto desde sus inicios, porque como se señaló anteriormente, el respaldo administrativo es fundamental para el desarrollo de las acciones.

c. La participación de la Jefatura en el Proyecto de Inclusión

Si bien es cierto el proyecto inclusivo institucional parte de un compromiso por parte de la Dirección de cada centro educativo reflejado en la firma de un contrato, resulta importante conocer mediante el relato de las y los funcionarios en qué acciones concretas se ha traducido ese respaldo administrativo a lo interno de cada escuela. Para algunas personas entrevistadas el apoyo de la Jefatura ha marcado la pauta para que el Comité Institucional se sienta respaldado en sus propuestas: *“es un apoyo incondicional, es incondicional con nosotros, él siempre va con nosotros a todo lado y él más bien si ve que no: chiquillas, ¿ustedes no se han vuelto a reunir?, porque a mí no me han invitado”*. En otra escuela se puede identificar a través de los relatos, la convicción que sobre la importancia del enfoque inclusivo tiene el Director y el liderazgo que asume en el proceso: *“desde el principio teníamos a un Director que venía de la Regional y fue uno de los impulsores de este tema en la Regional, entonces él, desde el principio, desde que llegó, empezó hablándonos a nosotros de cuál era la identidad de la escuela, una Misión, una Visión de la escuela y orientada a eso, a la atención de las diferencias”*.

Sin duda alguna, las experiencias anteriores ayudan a consolidar el proyecto en cada escuela, pues al ser liderado el mismo desde la Jefatura y mostrar esta toda su anuencia e interés en que se ejecute de la mejor forma posible, marca la pauta para el resto de miembros de la comunidad educativa. Al respecto, Venegas (2009), advierte que “cuando

el liderazgo se establece en climas de mayor contenido democrático, de mayor aceptación de los grupos y de las personas, o cuando hay un respeto por la línea que marque la dirección, cuando esta va orientada a promover cambios que apuntan a la calidad, los resultados pueden ser más claros, rápidos y efectivos” (pág. 34).

Sin embargo, este compromiso y apoyo contrasta con la realidad vivida en otras escuelas, en algunas de las cuales si bien la Dirección no obstaculizó el desarrollo de las acciones, tampoco se involucró en los procesos, manteniéndose al margen de los mismos: *“no, no se reunía, pero sí nos permitía los espacios y estaba anuente y ella participó allá en reuniones y en la exposición final, ella también nos acompañó”*. En algunos centros educativos, la falta de un respaldo contundente por parte de la Jefatura terminó desmotivando a miembros del Comité Institucional de Educación Inclusiva: *“y lo que se logró hacer el año pasado fue porque le pusimos e insistimos, porque por ejemplo, él firma, pero de ahí en adelante... no le da seguimiento... no se involucra... es que digamos eso también desmotiva mucho”*.

Pero la situación extrema de esta falta de involucramiento de la Jefatura la vivieron en una de las escuelas, en donde justamente en el primer taller de sensibilización al personal, la Dirección manifestó su desacuerdo con el proyecto: *“en el momento en que ella tuvo la oportunidad de hablar ella sí recordó que ella estaba ahí obligada... ella expresó, con micrófono en mano, que estábamos en el proyecto por una obligación”*. La funcionaria entrevistada recuerda con pesar la actitud de la jefatura ese día: *“en todo lo que fue logística, nada, de hecho ella lo que brindó fue el espacio para que nos reuniéramos en ese momento, pero no se involucró, ella no sabía lo que íbamos a hacer ese día... lo recuerdo así como si fuera ayer, que una de las actividades era como un rompecabezas de*

animales... desde el momento en que yo le di a ella la pieza del rompecabezas me dijo “estas actividades a mi no me gustan, de una vez quiero que sepa que esto a mi no me gusta”... entonces yo, diay simplemente le di la pieza, me di media vuelta, ni le contesté nada y me fui”.

En alusión a este tipo de situaciones, Venegas (2009) plantea que “el problema que se puede encontrar con frecuencia, es cuando hay un abierto sistema de resistencia, por ejemplo, de un grupo de personas con influencia, decididos a obstaculizar o a no cejar en la resistencia, o bien, cuando el poder lo toma un grupo en especial o el director y un pequeño grupo especial” (pág. 34).

Sin duda alguna este tipo de reacciones adversas por parte de la Dirección son contraproducentes, porque la jefatura tiene un liderazgo ante el resto del personal y debe ante todo mostrar respeto hacia sus subalternos y resaltar los esfuerzos que realizan; por el contrario, experiencias como la anterior pueden resultar desmotivantes y molestas para las personas involucrados en la planificación y ejecución de estas acciones. La interrogante que surge al respecto es qué tanto puede evolucionar un proyecto sin el respaldo administrativo correspondiente.

Ante actitudes como estas, los y las funcionarias deben hacer valer su trabajo y esto se logra cuando se ha alcanzado un nivel de madurez como grupo y se cree en lo que se está haciendo. Una de las funcionarias entrevistadas relata cuál ha sido la experiencia en su centro educativo: *“le hace gracia porque él dice “yo llegué y ustedes nada más me dijeron usted está”, nosotros le dijimos, “bueno, usted está ahora en el Comité de Educación Inclusiva, nosotros necesitamos su apoyo”, de una vez, el que venga tiene que saber que la*

escuela está, no es si el Director quiere o no quiere, la escuela está". Esto refleja una cohesión del Comité Institucional y una consolidación del proyecto del centro educativo, para lo cual probablemente han interactuado diferentes factores, como la convicción de los involucrados, la claridad de enfoque y objetivos y el respaldo con que se ha contado a nivel regional e interinstitucional.

Los factores analizados hasta este momento permiten obtener un panorama de las condiciones reales en las que inician los proyectos de inclusión en cada centro educativo. Circunstancias favorables y/o desfavorables que le dan a cada proceso sus particularidades y que han despertado en las personas involucradas diferentes análisis y reacciones, desde las cuales inician su trabajo.

3- Las prácticas inclusivas desarrolladas en los centros educativos

Si bien el presente estudio tiene como objetivo fundamental conocer las prácticas inclusivas desarrolladas en cada escuela a partir de su participación en el Proyecto "Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva", resulta importante conocer los esfuerzos previos que se realizaban en algunas instituciones por incorporar el tema de inclusión en su dinámica de trabajo. En los casos en que se concretaron acciones previas, estas se constituyen en una plataforma que impulsa el proyecto inclusivo.

Tal es el caso de una escuela, en la que incluso desde tiempo atrás empezaron a sentir que era necesario trabajar en la inclusión, aunque no llegaron a concretar acciones: *"sí hablábamos mucho, en todas las reuniones hablábamos y comentábamos la necesidad de ese cambio sobre todo en los recreos, porque es una necesidad, pero no lo habíamos*

abordado institucionalmente". En este caso en particular, sin duda alguna el Proyecto vino a abrir el espacio para que pudieran solventar esa necesidad sentida a través de una propuesta de trabajo inclusivo.

En términos generales, en la mayoría de escuelas en las que se identifican acciones previas se reconocen como prácticas aisladas, generadas más por iniciativas personales que por una política institucional. En una escuela, por ejemplo, la funcionaria afirma: *"lo manejábamos individualmente, porque por ejemplo, hay muchas compañeras que a la fecha y me incluyo porque yo lo hacía, nosotras ya no usábamos, por ejemplo, las filas ya las filas eran revueltas hombres y mujeres ya no aquello de que el aseo solo mujeres y cuestiones cotidianas en que sí incluíamos en actividades la diversidad, pero era individual, aisladas las acciones, dependiendo del criterio y el interés de cada docente"*.

En otra institución se menciona el trabajo de género que se ha venido desarrollando desde años atrás por una de las profesionales: *"yo logré hacer algunas cosas a nivel del tema de Género... es un tema, el tema de género, que ya la población docente lo manejaba, de alguna manera..."* Al respecto, otra compañera agrega: *"entonces usted verá por ejemplo a los chiquitos leer cosas y que digan "aquí debería decir él y ella", o "aquí debería decir los niños y las niñas" ya ellos reclaman verdad"*.

En algunas escuelas se evidencian acciones realizadas también en temas de interculturalidad y en la atención a las necesidades educativas especiales de estudiantes, con la aplicación de adecuaciones curriculares y la puesta en práctica de procesos de integración.

Algo significativo que muestra un avance en el tema de inclusión previo al Proyecto en una escuela en particular, tiene que ver con los esfuerzos por erradicar prácticas que de alguna manera resultaban discriminatorias y excluyentes. Es así como en el caso de la conformación de la Banda se empieza a abrir la participación a toda la población estudiantil: *“algo que siempre hubo en la escuela, es que la Banda incluida a todos y todas las estudiantes, desde los estudiantes de Aula Integrada, que siempre alguna representación había... siempre promovió que una condición para estar en la Banda no podía ser el comportamiento o las calificaciones, o sea, cualquier estudiante podía estar en la Banda, entonces muchos más bien de los que daban mayor problema en el aula y todo, los veíamos en la Banda. Hubo siempre mucha resistencia de parte del personal docente, pero mucho chiquillo encontró norte al sentir que se le apoyaba de cierta forma.*

En esta misma escuela, se trabaja desde hace algún tiempo en la apertura a la diversidad de credo: *“Hubo un año horrible, horrible, que a mí no me gustó para nada, que fue que llegamos hasta el colmo de decir “los que no son católicos no vengan este día” porque era la celebración de la virgen... todavía en el mes de mayo los grupos tienen asignada una actividad especial, pero producto de la transformación de la gran cantidad de estudiantes que no son católicos hubo que variarla, está abierto a que se puede hacer un misterio, o se puede presentar una canción, una dramatización, entonces ahí estamos, entonces las compañeras que no son católicas, por ejemplo, tienen mucho más oportunidad, o por lo menos hay más respeto en cuanto a ellas, para poder presentar otra cosa con qué expresar su amor a Dios y no necesariamente el rezo del rosario”.*

Como se mencionó anteriormente, en algunas escuelas empezaron a hacer lectura del contexto social y determinaron la necesidad de empezar a generar cambios en sus

dinámicas: *“ya se venía trabajando, por la misma necesidad de la institución, o sea nosotros no podíamos ir en contra de la corriente, la corriente nos llevaba hacia una inclusividad, hacia la apertura”*. Lo anterior evidencia que los centros educativos no están aislados del entorno, son parte del mismo y se influyen mutuamente y en una sociedad donde desde diferentes sectores se empieza a sentir la necesidad de transformación hacia la convivencia y el respeto a los derechos humanos, los centros educativos se ven impactados por esos fenómenos.

Como se puede apreciar, en todas las escuelas se han venido dando pasos hacia la educación inclusión, desde antes del Proyecto; esos esfuerzos previos son valiosos y reflejan un sentir, con respecto a la necesidad de empezar a trabajar desde los centros educativos en contrarrestar la exclusión y la desigualdad social, que se refleja en muy diversas dimensiones: “la educación inclusiva no se preocupa sólo de los niños y niñas con discapacidad... muchos otros grupos –niños que viven en la pobreza, de minorías étnicas o lingüísticas, las niñas (en algunas sociedades), niños y niñas de localidades remotas, etc.– encuentran dificultades para aprender en las escuelas ordinarias tal y como funcionan hoy. Ellos también pueden encontrar que el currículo es poco significativo, la enseñanza poco motivadora, sentirse alienados por la cultura de la escuela, no ser capaces de entender el lenguaje de instrucción, o experimentar muchas otras barreras. El enfoque inclusivo, por tanto, busca comprender estas barreras y desarrollar escuelas comunes que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de estos niños y niñas” (Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, 2004, pág. 22).

El aporte que brinda el Proyecto “Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva” a todas estas instituciones, es que ofrece herramientas y acompañamiento para

estructurar un proceso formal que involucre a toda la comunidad educativa y que se visualice como una propuesta institucional.

Con respecto a las prácticas inclusivas desarrolladas desde el Proyecto, a partir de la información digital facilitada por algunas de las instituciones educativas, fue posible extraer y sistematizar en la siguiente tabla el objetivo y la necesidad a la que responden ciertos proyectos.

CUADRO 5
OBJETIVOS Y NECESIDADES
QUE ORIENTAN ALGUNOS DE LOS PROYECTOS INCLUSIVOS

NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO	NECESIDAD A LA QUE RESPONDE
<i>Inclusión de Corazón</i>	Promover una cultura inclusiva entre el personal docente y administrativo que permee la labor en forma cotidiana por medio de capacitaciones, encuentros y diagnósticos.	Irrespeto entre los docentes, poca tolerancia a las diferentes características y formas de vida de otras personas, irrespeto a nivel profesional
<i>El recreo, una ruta hacia la convivencia</i>	Desarrollar un modelo armonioso de convivencia en la comunidad escolar, construyendo un recreo creativo, con talleres de participación voluntaria para los estudiantes.	Diferentes manifestaciones de violencia entre estudiantes durante los recreos
<i>Metamorfosis</i>	Implementar en la Escuela un modelo basado en las prácticas restaurativas como estrategia de mediación en la resolución de conflictos e incidencia de faltas dentro del centro educativo.	No se cuenta con un protocolo para abordar diferentes formas de violencia (física, verbal, emocional o psicológica) entre estudiantes. Aplicación de boletas como único medio de resolver conflictos que se presentan entre los miembros de la comunidad educativa o corregir la incidencia de faltas ya estipuladas en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes o en la Normativa Interna

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Trabajo de Campo, agosto 2012.

En el caso específico de los tres proyectos planteados, se hace evidente que responden a la necesidad de implementar estrategias que contribuyan a reducir los niveles de violencia que se manifiesta en las escuelas. Lo anterior encuentra sentido al recordar que muchas de las problemáticas identificadas por las personas entrevistadas a nivel comunal y familiar se relacionan precisamente con violencia y ha quedado claro que esa problemática impacta el clima institucional. Sin duda alguna, la exclusión y la discriminación son formas de violencia a través de las cuales se segrega individual y colectivamente a personas por su condición. Trabajar desarrollando estrategias que contrarresten la violencia y fomenten relaciones de convivencia basadas en el respeto y la solidaridad se constituye en un paso acertado en ese camino de construcción de una cultura inclusiva en las instituciones en estudio.

Ahora bien, al retomar la primera acción desarrollada en el proyecto de inclusión, se reconoce que algunas de las escuelas inician con un proceso formal de diagnóstico, planeado y ejecutado por el Comité. En uno de los centros educativos, la funcionaria entrevistada explica: *“nosotras hicimos primero como un encuestita a todos los estudiantes y les comentamos más o menos lo del proyecto, e hicimos un mural, en ese mural, los estudiantes iban, lo trabajaban en el aula e iban y pegaban sus inquietudes y sus propuestas, más qué todo, qué proponían ellos para los recreos y cómo se sentían en los recreos... pasamos la encuesta, nos reunimos, e hicimos esta parte estadística, que en ambos, en estudiantes y en personal, se llegó a ver que la agresión física era lo que se daba más en los recreos y la dividimos por categorías, agresión verbal, física, psicológica, sexual, escrita, destrucción de bienes materiales y el robo y hurto”*. Es a partir de ese diagnóstico, que se proponen entonces implementar su proyecto “El recreo, una ruta hacia

la convivencia”. De igual manera otras de las escuelas en estudio realizan trabajos diagnósticos, a partir de los cuales establecen acciones a seguir.

No obstante, no todas las escuelas trabajaron este proceso de diagnóstico y planificación, siendo que en algunos casos se han realizado acciones planeadas en el momento, tal y como lo relata una de las funcionarias: *“lo que nosotros iniciamos dijimos “hay que empezar con sensibilización”, pero tampoco fue como que nos sentamos y dijimos “mirá, el proyecto debe iniciar con esto y esta va a ser la primera etapa y esta va a ser la segunda etapa”, eso no se hizo, simplemente dijimos “vamos a hacer algo este año para que no se nos vaya en blanco todo el año sin hacer absolutamente nada... Cuando teníamos que empezar, diay hay que empezar con algo y con lo que hay que empezar es con los docentes”*. Da la impresión de que en casos como el anterior, se ejecutan acciones aisladas que no se contemplan formalmente en un proyecto estructurado y articulado con objetivos, metas, acciones y estrategias de evaluación claras. En este sentido, Richmond (2009), haciendo referencia a Pichardo (1993), plantea que *“una adecuada planificación debe cumplir con las funciones de problematizar, explicar las situaciones problemáticas, diseñar alternativas y proporcionar el apoyo requerido para la ejecución y evaluación de las medidas tomadas”* (pág. 86). La planificación por lo tanto, es básica en el diseño y ejecución de proyectos, para darle un sentido al trabajo que se realiza y lograr mayor efectividad con el mismo.

No obstante esta debilidad encontrada en algunos casos, parece haber una visión común en los Comités de Educación Inclusiva con respecto a la conveniencia de empezar a trabajar en sensibilización e información con el personal docente y administrativo, como un paso fundamental para luego dirigir sus acciones a otros sectores de la comunidad

educativa: *“el proyecto de nosotros se llama “Inclusión de Corazón” y lo primero que nosotros, ese día que nos reunimos las que estábamos ahí que éramos como cinco, dijimos, ¿cómo nosotros vamos a empezar a trabajar con estudiantes o padres de familia si el personal docente no está sensibilizado?, si no empezamos por la casa a limpiar, no podemos seguir con todo lo demás, entonces nosotros empezamos por el personal”*.

Se reconoce la importancia del rol docente en el proceso de aprendizaje y el liderazgo positivo que puede ejercer desde su quehacer, generando prácticas inclusivas en el aula. De ahí que en todas las escuelas del estudio se plantee trabajar la sensibilización y la información con el personal como una acción clave, porque en la medida en que cada funcionario incorpore como suya la filosofía inclusiva y trabaje con ese enfoque, se va a fortalecer el trabajo hacia la construcción de una cultura inclusiva en la escuela.

Es así como en los centros educativos investigados dan el primer paso trabajando en un proceso de inducción con respecto al tema de inclusión. En una escuela, por ejemplo, el Comité de Educación Inclusiva logra transmitir en sus acciones el marco conceptual desde el cual ubican la filosofía inclusiva: *“fue basarnos en que el asunto de inclusividad era una cuestión de derechos humanos... que independientemente de las diferencias que estuviéramos hablando, era una cuestión de derechos humanos, de centrarnos en eso, en el tanto nosotros hagamos una reestructuración de nuestros valores, de nuestras creencias, de los estereotipos que manejemos, todos los prejuicios que hemos venido manejando... primero trabajarlo con el personal, para poder ya este año como ya irnos más hacia las familias, hacia los estudiantes y todo”*.

De igual manera, en otro centro educativo trabajan en esta misma línea conceptual: *“en sensibilización, pero en que logran comprender, logran introyectar un poquito, la educación inclusiva... se tiende mucho a confundir, o sea, si yo aplico adecuaciones entonces ya estoy haciendo educación inclusiva, entonces que entendieran que inclusión va más allá de la adecuación, va más allá de la educación especial, porque también lo relacionaban, o sea, como aquí no es un centro de enseñanza especial, entonces no había lo de educación inclusiva, entonces, como desmitificar un poquito la terminología de educación inclusiva, de que ellos entendieran que iba más allá de educación especial, iba más allá de la aplicación de adecuaciones curriculares”*.

En ambas escuelas se identifica claramente el cambio de paradigma que se requiere con respecto a inclusión y que Plantea Arnaiz (1996) cuando enfatiza en la necesidad de trascender el enfoque de integración y de atención a estudiantes con discapacidad, para comprender que la inclusión se vincula con los derechos humanos y la atención a la diversidad. Este proceso, que podría parecer sencillo no lo es tanto, pues implica romper creencias y estructuras con las que se ha venido trabajando en el sistema educativo. Los logros que en este sentido se alcancen, van a contribuir enormemente al fortalecimiento del enfoque inclusivo en las escuelas.


Otro elemento importante que se identifica tiene que ver con que en algunas de las instituciones educativas logran además, ir adaptando el trabajo planteado a las necesidades que se van gestando durante el proceso, como sucede en una escuela, donde si bien inician planteando el trabajo con el personal docente y administrativo, se dan cuenta que deben incorporar en sus acciones al estudiantado: *“nosotros sí tenemos que hacer la aclaración ahí, cuando nosotros planteamos el proyecto lo planteamos para docentes solamente, a*

empezar a sensibilizar... , pero sí hubo cambios, porque nosotros no trabajamos tanto con ellos sino con la población... empezamos a ver que día a día, que mientras trabajábamos con el docente también teníamos que trabajar con los niños, porque generalmente los problemas primordiales se presentan entre ellos y si ellos pequeños no están captando la idea, mucho menos en los adultos pueda haber un cambio”.

Se puede apreciar en general que las primeras acciones de los proyectos de inclusión van dirigidas fundamentalmente al diagnóstico y a la sensibilización del personal docente y administrativo en la mayoría de las escuelas, incluyendo estudiantes en un porcentaje mínimo y que es en esta etapa en donde se ubican actualmente todos los proyectos que se mantienen vigentes. No obstante, también se evidencian acciones de proyección que sin duda alguna han logrado impactar a la comunidad educativa y que en ese sentido aportan en este proceso de información y sensibilización más allá del personal de las escuelas. También se identifica el trabajo de algunas escuelas en empezar a dar los primeros pasos hacia la incorporación de prácticas inclusivas a nivel curricular, aunque no se evidencia una estrategia clara al respecto.

El siguiente listado permite representar las áreas en las que se ha trabajado hasta el momento en las escuelas y las estrategias implementadas en cada una, en lo que podría representar una línea de trabajo coherente para una fase inicial del proyecto de inclusión:

-DIAGNÓSTICO ⇒

 Encuesta

 Mural

 Cuestionario

-INDUCCIÓN Y SENSIBILIZACIÓN AL PERSONAL DE LAS ESCUELAS ⇒

- ✚ Reuniones de personal

- ✚ Charlas y talleres

-PROMOCIÓN Y PROYECCIÓN ⇨

- ✚ Murales

- ✚ Modificaciones en la celebración de Efemérides para la participación igualitaria de estudiantes

- ✚ Participación con carteles en Desfile del 15 de Setiembre a nivel comunal

- ✚ Mejoras en infraestructura

- ✚ Exposición de proyectos

- ✚ Trabajo cooperativo entre el personal de la escuela

- ✚ Boletines Informativos

- ✚ Talleres para estudiantes

- ✚ Cineforo

- ✚ Documental

-CURRICULAR ⇨

- ✚ Reestructuración de Comités Institucionales e incorporación del tema de inclusión en los respectivos planes de trabajo

- ✚ Eliminación del Comité Institucional de Educación Inclusiva e incorporación del tema de inclusión en el trabajo de cada miembro del personal

Pero también es importante reconocer las particularidades de cada centro educativo en los procesos desarrollados, por lo que se describen a continuación las acciones llevadas a cabo en cada escuela, las cuales se extrajeron tanto de las entrevistas, como de la información digital facilitada por algunas de las instituciones:

CUADRO 6
ACCIONES DESARROLLADAS POR LA ESCUELA 1

ESCUELA 1

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
Explicación de la propuesta a los docentes, en reunión de personal. Entrega de brochure.	Dar a conocer el proyecto	Manifestación verbal de apoyo.
Diagnóstico: diseño y aplicación de encuesta a docentes y a estudiantes. Análisis de resultados.	Conocer los tipos de violencia que se dan en los recreos.	La graficación de resultados permitió determinar la necesidad de actuar de inmediato con propuestas de estrategias para implementar en los recreos.
Mural con propuestas de estudiantes para solucionar la violencia en los recreos	Obtener aportes de los estudiantes para resolver el problema de violencia que se genera en los recreos.	Se obtuvo información sobre la violencia que se está dando en los recreos y cómo se sienten los estudiantes al respecto.
Participación de estudiantes en el Desfile del 15 de Setiembre en la comunidad, con frases alusivas a la inclusión	No se detalla	Aceptación de la comunidad.
Desarrollo de actividades durante el Día del Niño.	No se detalla	No se detalla
Participación en actividad comunal organizada por la Municipalidad para la celebración de la Semana de Educación Especial, con mantas con mensajes alusivos a la inclusión.	No se detalla	No se detalla

ESCUELA 1

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
Mural sobre la cultura afrocaribeña	No se detalla	No se detalla
Elaboración de un video inclusivo con las acciones realizadas, que se le pasó a los grupos de estudiantes en la Biblioteca.	No se detalla	No se detalla

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Revisión de documentos digitales. Trabajo de Campo, agosto 2012.

En esta escuela se elaboró un plan de trabajo que orientó el proceso, iniciando las acciones con una inducción y un diagnóstico y además, aprovecharon la celebración de algunas efemérides para incorporar actividades de divulgación. Un elemento importante tiene que ver con la divulgación que lograron realizar fuera de la escuela, porque esto permitió llevar el mensaje a familias y personas de la comunidad. Lamentablemente el proyecto que habían pretendido realizar no se llevó a cabo, debido a que posterior a estas actividades la Dirección de la Escuela propone la incorporación de acciones inclusivas por parte de todo el personal y se elimina el Comité Institucional de Inclusión, quedando el proyecto “El recreo: una ruta hacia la Convivencia” sin ejecutar: *“Ya en este año, al iniciar este año, la señora Directora no estableció Comité individual de inclusividad, sino que dijo, bueno cuando le consultamos, ella lo dijo, en la reunión general, que ella quería que todos los Comités, en su planeamiento incluyeran lo de diversidad.”* La incorporación de acciones inclusivas en los planes de trabajo de los Comités Institucionales se constituye en una acción valiosa para empezar a trabajar articuladamente y a darle un enfoque inclusivo

al currículo institucional. Sin embargo, en este caso parece que ese proceso que se sugiere no se está desarrollando: *“que con efectividad se esté haciendo le digo que no, que tal vez un 10%... yo siento que la llamita está encendida, pero no la hemos hecho crecer”*.

CUADRO 7
ACCIONES DESARROLLADAS POR LA ESCUELA 2

ESCUELA 2

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
Taller de Sensibilización para docentes sobre las diferencias individuales e inclusión.	Sensibilizar al personal	En el momento el personal se mostró receptivo y motivado, pero no generó ningún cambio.

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Trabajo de Campo, agosto 2012.

En este centro educativo no se elabora un plan de trabajo y por lo tanto, no se planifica una estrategia a seguir. Se está elaborando un diagnóstico que parte más de la incorporación del centro educativo al proyecto de la Universidad Nacional sobre Modelos de Gestión, que al proyecto de inclusión, siendo que tampoco se han logrado articular ambos proyectos.

Se identifica que no todas las personas que integran el Comité Institucional desean participar del mismo, por lo que en la acción realizada el año pasado no hubo un trabajo de equipo, sino que fue asumido por una de las funcionarias. Es en esta escuela donde la Jefatura anterior mostró un rechazo abierto al proyecto de inclusión y la Directora actual muestra algunas resistencias. De ahí que cuando se consulta sobre las expectativas con

respecto al proyecto, una de las funcionarias entrevistadas plantea: *“estamos en la dimensión desconocida, en el sentido de que la señora (Directora) dice en una reunión ahí, no me acuerdo de las palabras de ella, pero que no creía en eso, entonces no sé, estamos en la dimensión desconocida, porque no nos hemos vuelto a reunir”*.

CUADRO 8

ACCIONES DESARROLLADAS POR LA ESCUELA 3

ESCUELA 3

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
Celebración de Feria de Interculturalidad durante la Semana Nacional de Orientación.	No se detalla	No se detalla
Reunión de inducción con el personal, cine foro y entrega de CD con información sobre inclusión.	No se detalla	No se detalla
Muro de la Fraternidad (Correo de la Amistad), en el que estudiantes escribían a sus docentes mensajes positivos y ya en el aula cada docente manejaba un correo entre estudiantes y podía escribirle también a sus estudiantes.	Lograr un acercamiento entre docente y alumno.	No se detalla
Convivencia con estudiantes de V Grado.	Reducir los conflictos existentes entre estudiantes.	Se logró mayor integración y convivencia.
Taller con padres sobre comunicación	No se detalla	No se detalla

ESCUELA 3

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
“Mis manos se hicieron para abrazar, no para golpear”: todo el personal, estudiantes y familiares que quisieran, intercambiaron mensajes de cariño y motivación en una manta.	Lograr mayor integración	Se fortalecieron los vínculos afectivos.
Integración del trabajo de Comités	Articular el trabajo de los Comités con acciones comunes	No se detallan
Trabajo cooperativo entre los miembros del personal, en la atención de situaciones de estudiantes.	Lograr un abordaje coordinado en el que se integren todos los funcionarios involucrados en la atención del estudiante.	No se detalla

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Trabajo de Campo, agosto 2012.

En esta escuela no se identifica la elaboración de un plan de trabajo ni un proceso diagnóstico. Sin duda alguna la estrategia de articular acciones con otros Comités y Servicios del centro educativo posibilitó desarrollar varias actividades con el personal y con estudiantes. Un factor positivo que reconocen las personas entrevistadas es el respaldo de la Dirección y la motivación de los miembros del Comité, por lo que se evidencia un grupo de trabajo cohesionado. Lo que sin duda alguna se requiere, es un proceso de planificación que permita articular las acciones y dirigir las a objetivos claros, tal y como lo analiza una de las entrevistadas: *“nosotros sabemos que de aquí a la semana, por lo menos este año ya*

tenemos que haber hecho los cambios que tenemos que hacer a nivel del proyecto la parte escrita, para ver en qué etapa continuamos”.

CUADRO 9
ACCIONES DESARROLLADAS POR ESCUELA 4

ESCUELA 4

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
Diagnóstico al personal docente y Dirección	Conocer la percepción del personal docente y dirección, sobre el tema de Educación Inclusiva.	<p>Necesidad de ampliar el concepto de Educación Inclusiva. La mayoría desconoce en qué consiste o tienden a confundirse con la aplicación de las adecuaciones curriculares.</p> <p>Se identificaron una serie de actividades aisladas en el aula que llevan implícita la Educación Inclusiva, pero no se observa una práctica integral de las mismas en el proceso educativo.</p> <p>Valores que se aplican: respeto, tolerancia, colaboración</p> <p>El concepto de diversidad era conocido para el personal, en general es visto desde la variación cultural, social y personal. Un 50% de la muestra respondió que el centro educativo sí es inclusivo</p>

ESCUELA 4

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
Metamorfosis, un tiempo de reflexión para el cambio: Sensibilización al personal docente y administrativo, en tres sesiones con el uso de videos: Las dos caras de la moneda, Dos esquinitas de nada, El caso de Lorenzo. Y un video de canción infantil: La sinfonía inconclusa.	Trabajar el concepto de Educación Inclusiva	Modificación en la celebración del Día del Niño y de la Niña. Celebración de efemérides de forma inclusiva. Actividad de celebración del adulto mayor
Lectura de artículos: “La educación inclusiva: dilemas y desafíos”, “El camino de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica: aportes para la discusión”		Apertura por parte del personal docente y administrativo para reflexionar sobre el tema y promover cambios a nivel personal

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Revisión de documentos digitales. Trabajo de Campo, agosto 2012.

En este centro educativo se elabora un plan de trabajo y parten de un diagnóstico, a partir del cual se determina la necesidad de trabajar sensibilizando al personal docente en el tema de inclusión. Se logra permear en el desarrollo de algunas actividades y celebraciones institucionales. Sin embargo, el eje fundamental del proyecto Metamorfosis, que tiene que ver con el desarrollo de prácticas restaurativas en la institución, aún no se ha implementado. Tal y como lo afirma una de las funcionarias, *“lo que no hemos hecho es bajar la información este año, pero ahí está, ahí fue donde nos quedamos pegados para este año”*. El proyecto se mantiene vigente, según las entrevistadas gracias a su cohesión y

motivación, pues reconocen no contar con apoyo por parte de la Jefatura, que si bien no obstaculiza el trabajo, tampoco se involucra ni muestra interés hacia el mismo.

CUADRO 10
ACCIONES DESARROLLADAS POR ESCUELA 5

ESCUELA 5

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
Reunión de exposición del perfil del proyecto al personal docente y administrativo	Dar a conocer el proyecto	No se detallan
Aplicación de instrumento diagnóstico	Identificar actitudes o situaciones influyentes en el clima laboral negativo de la institución, mediante un cuestionario individual.	No se detallan
Capacitación: “Hacia una Educación Inclusiva” Taller de sensibilización con personal docente y administrativo Taller de Inducción: Semana Nacional de los Derechos de las personas con discapacidad	Gestionar capacitaciones con especialistas en el campo, relacionadas con la necesidad institucional.	Mayor respeto y tolerancia a las diferencias
Feria Científica, Día del Padre y la Madre, Té de Canastilla. Semana Cívica: baile a cargo de docentes de III Grado.	Planificar actividades de integración, convivencia, respeto, trabajo en equipo y solidaridad, que faciliten el desarrollo de una cultura	Mayor participación del personal docente y administrativo en las actividades realizadas en la Institución.

ESCUELA 5

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
I Feria Gastronómica Institucional Día del Niño (a) Mejoras en los pabellones Exposición de proyectos Mural de Aula Abierta	inclusiva en el Centro Educativo.	Mayor comunicación y coordinación para la realización de actividades

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Revisión de documentos digitales. Trabajo de Campo, agosto 2012.

La experiencia desarrollada en esta escuela con respecto a prácticas inclusivas tiene la particularidad de que la institución también está integrada en el proyecto nacional que se dirige desde oficinas centrales del MEP, por lo cual cuentan también con el acompañamiento desde esas instancias. En este caso, el proceso se basa en el Índice de Inclusión, que lo divide en diferentes fases; en este momento, se encuentran desarrollando conjuntamente la Fase 1: sensibilización al personal de la escuela y Fase 2: diagnóstico: *“nosotros este año más que todo estamos trabajando con eso, digamos ahorita estamos con la aplicación de los instrumentos verdad... estamos en Etapa 2, como te digo, sin dejar de lado la parte de la sensibilización de Etapa 1”*. Una acción interesante desarrollada en este centro educativo, tiene que ver con la intención de integrar al personal docente y administrativo en las actividades cotidianas de la institución. El proceso se evidencia bastante consolidado, con un apoyo importante de la Dirección de la escuela y con el respaldo de la empresa Pricemart que apadrina la escuela y que por lo tanto, genera recursos materiales para el desarrollo de las actividades institucionales.

CUADRO 11
ACCIONES DESARROLLADAS POR ESCUELA 6

ESCUELA 6

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
Coordinación con estudiantes de la UNA que realizan su proyecto de tesis, para la confección y entrega de tres Boletines Informativos.	No se detalla	Entrega de un Boletín relacionado con el concepto de Educación Inclusiva y valoración de actividades del año pasado.
Taller sobre Género dirigido a estudiantes y docentes de sexto grado.	Promover la igualdad y equidad en las relaciones entre hombres y mujeres	No se detalla
Sugerencias a los distintos comités de la Institución con respecto a hacer un plan de trabajo que incorpore la no discriminación de ningún tipo.	No se detalla	No se detalla
Cineforo para el Día de las Mujeres, 8 de marzo y de Las Servidoras del Comedor, con el video “El tren de las moscas”. Se comentó desde tres puntos de vista: los derechos humanos, la inmigración que conlleva la interculturalidad y el trabajo social y doméstico que hacen las mujeres y que es invisibilizado.	No se detalla	No se detalla
Charla inductora sobre el tema de la “inclusión” para el personal de nuevo ingreso a la Escuela este año	No se detalla	No se detalla

ESCUELA 6

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
Encuesta para conocer el porcentaje de familias extranjeras de la comunidad educativa.	No se detalla	Se identificó que proceden de al menos 7 nacionalidades distintas y la nicaragüense es la más representativa.
En los días cercanos a las elecciones estudiantiles, se vio con las y los estudiantes de segundo ciclo, conserjes y algunas docentes el documental “La Nueva Ruta” referente a la consecución del voto por parte de las mujeres en Costa Rica	No se detalla	No se detalla
Para celebrar el Día de la Danza, se hizo una actividad centrada en el baile popular costarricense “swing criollo”, declarado patrimonio intangible, como una manera de fortalecer nuestra identidad costarricense.	No se detalla	Se logró en esta oportunidad que más varones bailaran.
Para la celebración del Día del Deporte se contempló la igualdad de participación para niñas y niños en el campeonato de fútbol.	No se detalla	No se detalla
Se ha sugerido la modificación del saludo a la Bandera y que esta y el estandarte sean portados también por niñas y no sólo por varones como es costumbre.	No se detalla	No se detalla

ESCUELA 6

ACCIÓN DESARROLLADA	OBJETIVO	RESULTADOS
Charla: Enfoque Humanista. ¿Es posible la Inclusión?, a cargo de la Licda. Ana María Hernández, de la Universidad Nacional.	No se detalla	No se detalla
Taller sobre lenguaje sexista, dirigido a estudiantes.	Crear conciencia acerca uso del lenguaje sexista hacia las mujeres.	No se detalla
Participación en capacitación de la Red Inclusiva de la Regional de Heredia. Participación en reuniones y aportando a la estructura teórica del proyecto Modelos de Gestión Pedagógica de la UNA.	No se detalla	No se detalla

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Revisión de documentos digitales. Trabajo de Campo, agosto 2012.

En este centro educativo no se evidencia que se haya elaborado un plan de trabajo ni un proceso diagnóstico formal. Las acciones han estado dirigidas a la sensibilización del personal y también de estudiantes, con mucho énfasis en el tema de género. También a la incorporación del enfoque inclusivo en actividades regulares de la escuela y un intento por incorporar el tema a nivel curricular, incorporando estrategias inclusivas en los planes de trabajo de los diferentes Comités Institucionales, cuyo impacto no se logra determinar. Un elemento importante que resalta en este centro educativo, es que forman parte del Proyecto Modelos de Gestión de la UNA y desde ahí se está haciendo un trabajo de integración con el proyecto de Inclusión. En este caso, si bien el Comité Institucional de Educación

Inclusiva se mantiene, el proyecto no está teniendo un avance significativo: *“yo diría que no está totalmente detenido el proyecto, hemos hecho, aquí se hace, como dicen, lo que se puede, cuando hay algo, tratamos de hacer algo”*.

Como se puede apreciar a través de las entrevistas, de las seis escuelas consideradas en la investigación, dos instituciones se encuentran en este momento fuera del Proyecto, por cuanto ya no existe un Comité y el trabajo se detuvo; en tres escuelas el proyecto está avanzando en forma muy lenta y únicamente una escuela evidencia estar desarrollando un proceso planificado y estructurado sistemáticamente.

Al profundizar en algunas de las condiciones en que han surgido y se han desarrollado los proyectos en las escuelas del estudio, se encuentra que en aquellos casos en donde hay una convicción y motivación por parte de las personas que integran el Comité Institucional de Educación Inclusiva con respecto a la importancia de trabajar desde un enfoque inclusivo, aunado a la cohesión del equipo de trabajo y el respaldo de la Dirección, los proyectos evidencian un proceso sistemático y un mayor avance.

3.1 El impacto percibido por los y las funcionarias institucionales de las prácticas inclusivas desarrolladas

Una vez reconocidas las acciones inclusivas desarrolladas en las seis escuelas investigadas, resulta importante conocer el impacto que, a criterio de los y las funcionarias, han tenido estas estrategias en los centros educativos.

En el caso de las personas encuestadas, el mayor logro que resaltan algunas de ellas se refiere a la motivación y el involucramiento de algunos miembros del personal en el proyecto: *“en nuestro centro educativo la participación, apoyo y dedicación del personal docente ha sido excelente y satisfactorio”*... *“Ha resaltado el esfuerzo y el trabajo conjunto del mismo personal involucrado en el proceso educativo”*. Un factor que, como se ha venido analizando resulta determinante para el avance del proyecto.

Para las y los funcionarios integrantes de los Comités Institucionales de Educación Inclusiva, las acciones realizadas hasta ahora han generado cambios en varias dimensiones.

En el trabajo de aula, se identifica que los y las docentes han empezado a modificar, en algunos casos, prácticas de trabajo que generaban desintegración en el grupo y no propiciaban la convivencia: *“la gente como que empezó a reaccionar y ya nosotros ya vemos que no todo el mundo trabaja, por ejemplo, en filas ya la gente trabaja en grupos, uno pasa por las aulas y ya hay grupitos de estudiantes trabajando, entonces, no es el 50% tan siquiera, pero ya hay cambios”*. También se percibe mayor apertura por parte de docentes a abrir espacios de participación y expresión de emociones en sus alumnos: *“sí uno ve que la mayoría de actividades que se hacen hay mayor participación del estudiante, mayor participación real, menos dirigidas y que ellos se involucran más y es tratando de que haya mayor convivencia. Yo, por ejemplo, sé de compañeras y compañeros que han hecho un rincón en el aula, un rincón en donde los estudiantes expresan lo que les gusta, cómo se sienten, digamos como la idea del mural , pero en un minimural, entonces sí siento que hay mayor participación”*. En otros casos, parece haber calado el enfoque de género: *“vemos, por ejemplo, grupos de baile que incluyen ahora hombres”*.

Todos estos cambios que se empiezan a identificar en las aulas, son precisamente el inicio de la transformación hacia lo que Arnaiz (1996) define como “espacios que acogen la diversidad”, pues parten de una nueva visión de mundo, a partir de la cual se empiezan a romper las barreras que han impedido trabajar y vincularse con mayor integración y convivencia, que es lo que se pretende desde el enfoque inclusivo. Tiene que ver también con ese propósito que implica la educación inclusiva, de asegurar algo más que la presencia de todos los estudiantes en la escuela, sino además, procurar, como lo sugiere Echeita (2010), su aprendizaje y participación. La eliminación de barreras para vincularse sin limitaciones de género, la apertura de espacios para la expresión y la participación, la modificación de formas de comunicación rígidas y verticalizadas, tal y como se refiere en los logros señalados, son avances significativos que se empiezan a conseguir en algunas de las escuelas involucradas en el proyecto.

Con respecto a las interacciones en la escuela y específicamente en el caso de la interacción entre estudiantes, en un centro educativo perciben que a partir de las prácticas inclusivas desarrolladas ha disminuido la discriminación: *“yo siento que hay menos discriminación, porque por lo general los estudiantes de ahora son muy, la mayoría del tiempo son muy burlistas y no, aquí sí yo creo que algo cambió”*. Una de las personas encuestadas señala con respecto a la condición de algunos estudiantes: *“el impacto es que no son discriminados a pesar de que son niños con problemas físicos o ya sean extranjeros. Son tomados en cuenta en todo”*. Sin duda alguna eliminar barreras que provocan discriminación y exclusión, es contribuir a disminuir la violencia y las brechas sociales y el lograr que esto se genere entre estudiantes es un proceso de formación hacia el fortalecimiento de valores para la convivencia, como el respeto, la solidaridad y la empatía.

En cuanto al personal docente, en una escuela consideran que a través del proyecto han podido conocer mejor a compañeros y compañeras, por lo tanto, se propicia una mejoría en la convivencia: *“con estas actividades se da cuenta que hay personas que uno tal vez decía “no yo creo que esa es muy cerrada en ese aspecto”, cerrada en el sentido no de ignorancia o intelectual, si no a participar y uno ve que no, que sí se involucran”*.

Todos los aspectos señalados hasta ahora tienen que ver con cambios que generan precisamente los espacios de sensibilización y reflexión que se han empezado a abrir en las escuelas con respecto al tema de inclusión y que llevan necesariamente a cuestionar las creencias que han imperado hasta la actualidad en nuestro sistema. Tomando en cuenta que los proyectos se encuentran en una fase inicial, el que se empiecen a identificar avances demuestra que efectivamente los centros educativos son espacios valiosos y efectivos para construir una cultura inclusiva.

En este sentido, no se puede desmerecer ningún logro, por más pequeño que se perciba, porque “los cambios a nivel micro podrían ser cruciales para iniciar un avance hacia una educación inclusiva. Lo cierto es que las iniciativas a pequeña escala son esenciales como primeros pasos en todos los contextos nacionales, actuando como catalizadores de los cambios de políticas en el sistema educativo más amplio y avanzando en los cambios hacia la inclusión sin necesidad de esperar grandes cambios a nivel de las políticas nacionales” (Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. UNESCO, 2004, pág. 32).

Ahora bien, tampoco se pueden obviar los obstáculos que siempre aparecen en el camino y que deben ser mirados en función de comprender su naturaleza e innovar en

estrategias para superarlos. Es así como para la mayoría de personas entrevistadas no ha pasado desapercibida la resistencia que el tema de inclusión genera en muchos miembros del personal docente y administrativo. En una escuela, por ejemplo, aunque se nota el interés y deseo de conocer sobre el tema, aún se manifiestan prejuicios y estereotipos: *“desde el principio siempre ha habido mucha apertura a conocer, el asunto ya es qué pasa internamente verdad, pero en cuanto a participar y en conocer, dejando de lado las que siempre dicen “ay qué pereza esto porque tengo que reunirme”, en general, todo el mundo tiene mucho interés, sin embargo, muchos con prejuicios muy firmes, que uno va viendo ahí, conforme va pasando el tiempo”*.

En otra escuela, la renuencia de algunas personas ha llegado incluso a provocar ciertos conflictos, que poco a poco se han ido solventando: *“sí hubo algunos problemillas en la capacitación porque era el seguimiento de la primera, verdad, porque son dos, entonces hubo gente que sí llamó a la Regional para que la suspendieran porque era una semana que no había clases, entonces que lo suspendieran, pero nosotros ya teníamos el permiso, entonces en la Regional ellos dijeron que habían sido padres de familia, pero uno sabe que no, porque los padres de familia aquí no molestan, aquí los padres de familia no molestan ya después sí supimos el grupo de compañeros que fue, pero igual participaron, entonces al final, aunque no querían participar, se integraron y les gustó, porque hubo muy buenos comentarios de la sensibilización”*.

En dos instituciones en particular valoran que el trabajo de sensibilización al personal docente y administrativo no ha generado impacto alguno en sus escuelas: *“en el momento sí, todo el mundo qué lindo, qué bello, qué precioso..., pero después todo igual”*... *“hace falta mucho, aquí son muy cerrados”*.

El desinterés, la apatía y hasta la hostilidad que identifican las personas entrevistadas en algunos miembros del personal con respecto al trabajo de inclusión, tiene su sustento en las resistencias que despierta el mismo y esto debe analizarse a la luz de que precisamente en estos procesos de sensibilización, lo que se empieza a mover en cada persona son sus creencias y sus convicciones. El trabajo implica necesariamente que cada funcionario haga un ejercicio de reflexión personal y profesional, respecto a sus propios prejuicios y estereotipos y por lo tanto, revise también sus actitudes y acciones y enfrentarse a esto no es sencillo. Obviamente el nivel de resistencia y de apoyo va a variar en cada persona y va a depender en gran medida de dónde se encuentra posicionada con respecto al tema de derechos humanos y respeto a la diversidad. Al respecto, Echeita y Domínguez (2001) plantean una hipótesis interesante: “el conjunto de concepciones docentes que consideramos como factores clave para comprender y ayudar a mejorar las prácticas educativas, no están inconexas, sino que se articulan en teorías. Nuestra hipótesis general es que dicha articulación teórica con respecto a la educación inclusiva, discurriría dentro de un continuo caracterizado, en un extremo, por una comprensión más constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, alineada con una comprensión adhocrática de la organización escolar y sustentada en una ética de la comunidad. Esto vendría a configurarse como un polo facilitador de culturas, políticas y prácticas inclusivas. En el extremo contrario a este continuo, a modo de polo inhibitor y barrera, nos encontraríamos con posiciones igualmente articuladas donde las concepciones más estáticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje estarían unidas a planteamientos burocráticos y valores menos comprometidos con la igualdad de oportunidades” (pág. 31-32).

4- Los factores potenciadores y limitantes del proyecto de inclusión

a. FACTORES POTENCIADORES

Las personas entrevistadas mencionan una serie de elementos que a su criterio han influido positivamente en el desarrollo de las prácticas inclusivas en sus escuelas:

CUADRO 12
FACTORES POTENCIADORES PERCIBIDOS POR LOS Y LAS FUNCIONARIAS
INSTITUCIONALES

FACTORES	OPINIÓN
APOYO DE DIRECCIÓN	<i>sí hubo disponibilidad y apoyo por parte de la Dirección</i>
DISPOSICIÓN MIEMBROS DEL COMITÉ INSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	<i>“la posibilidad que tuvimos de reunirnos, porque aunque es difícil y éramos de diferentes niveles y de todo , pero sí hubo accesibilidad a que nos reuniéramos, e inclusive algunas veces alguna era la que salía sacrificada , pero lo hicimos, qué se yo, para el 14 de setiembre nosotras aquí estábamos a las ocho de la noche terminando actividades y porque la habíamos venido trabajando en ratos en que alguna de las compañeras tenía libre entonces hacía una parte, otras compañeras trabajaron en la casa y entonces pudimos sacar la tarea”</i>
ESTABILIDAD EN EL PERSONAL	<i>“aquí el personal es muy estable, entonces ese es un aspecto que favorece, porque donde la gente, hay escuelas donde cambia, la gente se incapacita, entonces se capacita un</i>

	<i>personal y se fue, aquí no, aquí se mantiene casi siempre entonces se puede aprovechar eso”</i>
CAPACIDAD DEL PERSONAL	<i>“siento que hay docentes con mucha capacidad, con mucha anuencia también y la única forma de que un proyecto como este funcione es tal vez que se identifiquen esas personas y que logren asumir liderazgo en una Comisión como esta”</i>
FAMILIAS DE ESTUDIANTES	<i>“también pienso que los padres de familia, hay padres de familia líderes, como poder localizarlos y motivarlos para que se integren también en el proyecto”</i>
POBLACIÓN ESTUDIANTIL	<i>“hay mucho chiquillo líder aquí también, lo que pasa es que hay que encauzarlos”</i>
APOYO DE PATROCINADORES	<i>“el Pricemart es otra gran ayuda, muchísima, ellos además, de que le dan los cuadernos, los útiles, a todos los estudiantes... pizarras acrílicas para todas las aulas, armario para todas las aulas, yo creo que este año ya vienen escritorios, pilots, resmas, nos dan unas 10 resmas al año, entonces es bastante el apoyo que nosotros tenemos por parte del Price”</i>
APOYO DEL COMITÉ INTERINSTITUCIONAL	<i>“ese apoyo a nivel Regional, para mí, ha sido excelente, muy efectivo, que más bien no lo hemos aprovechado, en el caso de nosotros, no sé si a nivel de otras instituciones, pero tal vez nosotras no”</i> <i>“creo que favorece el apoyo que nos da tanto San José como Heredia, que nosotros los</i>

	<p><i>podemos llamar en cualquier momento que necesitamos, tenemos dudas, vienen y se reúnen con nosotros, por los dos lados, tanto Heredia como San José, nosotros contamos con el apoyo incondicional y eso para nosotros es muy importante”</i></p>
<p>ESPACIOS DE CAPACITACIÓN Y REALIMENTACIÓN</p>	<p><i>“a mí personalmente me ha parecido un proceso muy bonito, verdad, el año pasado cuando nos estuvieron llevando a estas capacitaciones, a estas presentaciones, a mí me pareció una forma muy bonita y muy sutil de abordar las cosas”</i></p> <p><i>“sí, porque la vivencia de cuando uno está ahí y ver digamos las ponencias de las demás instituciones, ver qué hizo esta, mirá esto me sirve a mí, o sea, a uno le ayuda muchísimo, ver, digamos, tal cosa no la habíamos pensado, por qué no la hacemos de esta manera”</i></p>
<p>PROYECTO MODELOS DE GESTIÓN (UNA)</p>	<p><i>“tenemos contactos... este proyecto de la Universidad es interesante porque digamos, nosotras hacemos las dos cosas, por un lado está lo teórico, que es lo de Modelos de Gestión, que es hoy tráigannos por ejemplo cómo las familias van a participar en la escuela, en una escuela inclusiva, verdad, esa era la tarea de este mes, verdad, pero resulta que lo que vamos poniendo ahí ya estamos metiéndolo aunque sea así. Por ejemplo, los actos cívicos, ¿dónde se va a observar la inclusión?, pero eso lo venimos haciendo ya</i></p>

	<i>desde hace tiempo verdad, entonces es como poner la teoría”</i>
LA COYUNTURA NACIONAL	<i>“ahora, es una realidad, a nivel nacional y a nivel mundial estamos viviendo esto verdad, las luchas últimas de la gente de diversidad sexual, ahora estamos con el cuestionamiento del Estado clerical, todo eso que tiene que ver, estamos ante una transformación”</i>

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Trabajo de Campo, agosto 2012.

Como se puede apreciar, aparecen el liderazgo positivo, la motivación y el trabajo en equipo como elementos que han fortalecido el proyecto, los cuales se han venido analizando en este trabajo.

Surge además, el reconocimiento de potencialidades en miembros de la comunidad educativa: estudiantes, familias y personal de las escuelas, que sin duda alguna deben tomarse en cuenta como recursos valiosos que pueden contribuir, desde sus competencias, a potenciar el trabajo inclusivo. Hasta el momento, el proceso llevado a cabo en los centros educativos se ha enfocado prioritariamente al trabajo directo con el personal, pero según lo que algunas de las personas entrevistadas han planteado, la estrategia es ir ampliando la cobertura hacia estudiantes y familias, lo cual coincide con el enfoque inclusivo, que habla de abrir espacios de participación de manera que se logre un trabajo cooperativo por parte de todas las personas implicadas en el proceso educativo.

La existencia de redes de apoyo es sin duda alguna un elemento valioso que los y las funcionarias señalan, pues aporta realimentación y acompañamiento a las escuelas y

además, posibilita trascender el trabajo en los centros educativos y empezar a trabajar articuladamente a nivel interinstitucional, un avance indudable en la construcción de una sociedad inclusiva en nuestro país.

b. FACTORES LIMITANTES

CUADRO 13
FACTORES LIMITANTES PERCIBIDOS POR LOS Y LAS FUNCIONARIAS
INSTITUCIONALES

FACTORES	OPINIÓN
POCO TIEMPO	<p><i>“nosotros sabíamos que todo hay que sistematizarlo, pero cuando nos pedían eso, decíamos nosotros “ay, ¡cómo se les ocurre pedirnos esto, si nosotros no tenemos tiempo para estar haciendo esto!”... la vivencia es diferente desde allá, desde la Regional, desde un Circuito, a la realidad aquí, ese tiempo no lo ocupábamos nosotros para estar escribiendo ahí, no... entonces esa parte sí, porque yo no puedo ponerme a hacer eso y dejar de hacer un examen o de revisar tareas”</i></p> <p><i>“estos son proyectos que demandan demasiado tiempo y día, ¿para quién es más fácil?, los chicos no están conmigo todo el día y eso pasa en todos los Servicios de Apoyo de gente que se involucra en cosas así, porque la gente dice: es más fácil para ella”,</i></p> <p><i>“Vea, algo que tal vez para ellos parezca sencillo, pero aquí las actividades, qué le digo, el mural, no</i></p>

	<p><i>es que el mural lo hicimos en tiempo laboral aquí, no, ese mural lo hicimos yo recuerdo que yo trabajé un día toda la mañana y me quedé toda la tarde ya fuera de horario, me quedé ahí montando lo del mural y todo y ya después otra compañera que por allá dice voy a hacer tal cosa, porque aunque parezca algo sencillo, pero lleva su tiempo”</i></p>
<p>PROBLEMAS PARA LA ORGANIZACIÓN INTERNA DEL COMITÉ INSTITUCIONAL</p>	<p><i>“por más que hemos intentado no se puede, por más que nosotras hagamos un calendario es imposible, porque siempre hay cambios, entonces, que si se cambió la semana de exámenes porque algo pasó y entonces ya no se puede reunir, entonces nosotros apenas, digamos yo recibo alguna información o algo que precise entonces yo les digo, o si no nos reunimos en cinco minutos en alguna aula, vean chiquillas, hagamos esto, esto y esto y después ya hacemos una reunión más grandecita porque no hay chance, aquí hay reuniones de todo lo habido y por haber, entonces también los papás hay que saberlos manejar porque el problema de todas las instituciones: “no hay clases, los chiquitos no están recibiendo lecciones”</i></p> <p><i>“hemos hecho tres reuniones este año y no hemos logrado estar todas y todos presentes, siempre diay los que podamos y entonces después andamos diciendo vamos a hacer tal cosa y tal otra... las reuniones de pasillo”</i></p>

FALTA DE RECURSOS	<p><i>“si queremos hacer algo tenemos que ver de dónde cogemos nosotros”</i></p> <p><i>“para las diferentes actividades que se han dado, nosotros como Departamento, cubrimos la parte de materiales, pero una pequeña parte, porque nosotros sabemos que esos materiales no son para eso, son para nuestros estudiantes, entonces nosotros aportamos, pero no siempre se puede”</i></p>
FALTA DE APOYO DE DIRECCIÓN	<p><i>“también yo siento que un problema grandísimo es cuando delegan, o sea, siempre convocan directores, firman directores, convenios, ellos son los que se comprometen, pero al fin y al cabo el que tiene que asumir la coordinación de un proyecto tiene que ser otra persona, entonces es diferente... no es lo mismo que a un director sea al que lo lleven primero, lo capaciten, lo sensibilicen y después digan bueno, ahora sí, usted tiene que hacer esta inducción con su personal, porque es el líder, es el que va a liderar un proceso”</i></p> <p><i>“el director tiene que ser el primero convencido 100% en lo que se está haciendo, si no, no tiene sentido”</i></p> <p><i>“yo digo que también la información que se maneja a nivel de directores que de profesores es diferente, porque los directores casi todos están quitados al proyecto, entonces son pocos los que... porque entre ellos se cuentan cosas que tal vez uno no sabe o no sé cómo es que se maneja el asunto, porque sí dicen “ah no, es que inclusión no”, porque uno escucha los comentarios, pero a nivel de directores”</i></p>

	<p><i>“y también eso termina, al menos en mi caso personal, por desmotivar mucho, eso desmotiva mucho, porque lo que vos hacés es luchar contra la corriente, pero es como diay, si sos un soldado raso y estás luchando , pero no tenés el apoyo de verdad”</i></p>
<p>FALTA DE LIDERAZGO Y ORGANIZACIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA ESCUELA</p>	<p><i>“la desorganización allá en la administración... aquí no hay una cabeza que dirija la banda, entonces, los que tocamos al mismo son es porque tenemos muchos años de estar y uno más o menos va haciendo ahí lo que sabe, pero digamos aquí, si hubiera una organización mejor, hasta para dar las capacitaciones y todo, porque dice sí, sí, los espacios, pero después los boicotean, o tienen otras cosas, no los da”</i></p> <p><i>“estamos desmotivados yo me meto personalmente, de la institución, del liderazgo que aquí hay”</i></p>
<p>FALTA DE APOYO DEL PERSONAL DE LA ESCUELA</p>	<p><i>“aquí he visto algo que no sé cómo llamarle, pero digamos uno está en una reunión, inclusive de estas y a ellos les gusta, ellos dicen que sí y en la práctica no... a la hora de la hora no se comprometen”</i></p> <p><i>“es que no hay conciencia... se comunican las cosas, no pasa nada, nada cambia”</i></p> <p><i>“luego ciertos compañeros que también, o sea, no quieren participar, que si yo voy a participar en tal actividad, que si me dan las lecciones por esas horas que voy a trabajar extra sí, si no yo no participo, entonces hasta al Ministerio de Educación han llamado para decir, a los</i></p>

	<p><i>Sindicatos, que ellos no se van a quedar porque no van a dar un minuto más de su tiempo, entonces eso ha sido como una limitante”</i></p> <p><i>“la limitación básica sería los prejuicios, los valores y las creencias que manejamos nosotros internamente, porque a pesar de todos los trabajos que se hagan y se hagan y se hagan y se hagan, siempre hay esas palabras discriminatorias, esas cosas como que, siempre”</i></p>
<p>INESTABILIDAD EN EL NOMBRAMIENTO DE PERSONAL</p>	<p><i>“que mucha gente cambió, se fueron cinco personas, cinco personas que en ese momento eran claves también en cosas del proyecto, entonces todo es volver a incorporar a la gente nueva poco a poco”</i></p> <p><i>“es que todavía no ha llegado un director que nos haya limitado de un solo, si no que es cambio de pensamiento de director, entonces ella trae muchos proyectos, o le llegan un montón de proyectos, entonces ella se enfoca a tratar de resolver lo más necesario en estos momentos”</i></p>
<p>AUSENCIA DE COMITÉ INSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA</p>	<p><i>“sí se dijo que lo tomáramos en cuenta en todos los Comités, pero este proyecto ocupa una conducción más detallada, entonces yo creo, que sí hace falta el Comité y el Comité que se dedique a desarrollar el proyecto, a enriquecerlo y a ejecutarlo”</i></p> <p><i>“aunque yo sé que allá, a nivel regional, también lo dijeron la última vez, la idea es esa, que en todos los Comités se trabaje, pero es que las dinámicas institucionales son muy diferentes a las dinámicas de oficina y máxime en una institución tan grande como esta, entonces creo que sí es necesario un</i></p>

	<i>Comité específico que coordine esas acciones”</i>
RECARGO DE FUNCIONES	<p><i>“yo este año en particular he sentido tan cargado todo, pero no es tanto la carga de trabajo, es el no poder, el sentir que las actividades que se hacen no cumplen con los objetivos que debieran, he sentido todo tan atropellado”</i></p> <p><i>“también cabe mencionar que para nosotras, docentes de grado, es mucho, porque había semana de exámenes y que alistar notas, entonces es un trabajo muy grande, para tal vez, en el caso mío el año pasado, nosotras estábamos haciendo todo lo de los chiquitos que íbamos a pedir la significativa, entonces era todavía más trabajo, entonces sí recayó en xxxx... de hecho fue xxxx la que montó todo el proyecto... lo asumió y nosotras nada más llegamos a dividirnos después en subcomisiones”</i></p> <p><i>“y también cómo se maneje, cuando es un proyecto y planteado como un proyecto, de una vez la gente dice... más trabajo... y que le toque a la Comisión, que ellos nos vayan diciendo qué hay que hacer y si quiero lo hago y si no, no lo hago. Pero siempre se ve eso, cuando son proyectos y se cita una Comisión, se dice son ellos los encargados, se recarga en la Comisión”</i></p>
FALTA RESPALDO POR PARTE DEL COMITÉ REGIONAL PARA VALIDAR TIEMPO DE TRABAJO	<p><i>“tiene que haber un día fijo en que uno diga bueno, ninguna da clases, es solo para esto, porque si no estas cosas no funcionan, es muy difícil y todo esto debería ser contemplado desde arriba. Se plantea este proyecto, entonces de una vez viene el aval, ¿para qué?, para que las que integran esa Comisión una vez al mes no den clases, así se baja,</i></p>

	<p><i>así se comunica al personal y así se comunica a los papás, aquí está el permiso, para que todo el mundo esté enterado, porque si no se dan muchos comentarios, se dicen muchas cosas, hasta del mismo personal, siento que todo debería de ser más planificado”</i></p> <p><i>“la mayoría de estos proyectos, desde arriba, sí nos piden , pero nunca dan”</i></p>
FALTA DE REDES DE APOYO	<p><i>“siento que deben haber más redes de apoyo, adonde una pueda tomar... nadie es profeta en su propia tierra... entonces yo siento que el recurso con redes de apoyo en donde yo diga bueno en mi escuela es necesario un taller sobre tal cosa y tenemos todas estas redes donde podemos recurrir, sí es cierto, uno hace las gestiones, uno llama, uno coordina, porque las necesidades son propias de cada institución, pero que tenga uno esos recursos”</i></p>
FALTA DE APOYO DE LA SUPERVISIÓN	<p><i>“nosotros tenemos el apoyo de xxxx (Regional), pero no de la Supervisión, entonces para esa capacitación que la gente llamó que no querían que la diéramos, entonces Supervisión nos pidió un Informe, que ese día sí, a mi me dieron al menos las dos de la mañana terminando el Informe... a nivel de Supervisión sí ha costado, no nos quieren dar permisos, entonces siempre tenemos que estar mandando papelería explicando todo”</i></p>
PROCESO DE CONFORMACIÓN DEL COMITÉ	<p><i>“yo siento que cuando se forma un Comité se debería de poner: “bueno, se va a trabajar en esto, las personas deberían tener estas características, se va”... y que voluntariamente yo diga “mirá sí,</i></p>

	<p><i>me motiva, me gustaría ser parte””</i></p> <p><i>“en la primera reunión que a mí me convocaron en la Universidad Nacional, habló xxxx y dijo “aquí todos los que están, están identificados con el proyecto” y yo ni siquiera sabía qué era, porque ni el nombre sabía bien”</i></p> <p><i>“también la forma en que se planteó la convocatoria, porque ellos dijeron, se ocupa representación de todos los niveles, entonces ¿qué pasa? que por ejemplo el año pasado xxxx dijo diay, ¿quién?, de preescolar tiene que ir una, a fuerza hay que escoger una, esta no porque está interina, la otra no porque..., diay, xxxx porque la veían más activa, no sé, tal vez no con el criterio de ver si ella tenía la anuencia, porque diay, todo el mundo tiene que, eso es muy importante, para este tipo de proyectos, respetar la opinión de cada uno”</i></p> <p><i>“y tampoco hay renuencia a salir, o sea, el que está, está y no hay oportunidad”</i></p>
--	---

Fuente: entrevista grupal a miembros de Comités Institucionales de Educación Inclusiva. Trabajo de Campo, agosto 2012.

Sin duda alguna una limitante que conviene revisar tiene que ver con la falta de tiempo que mencionan en forma reiterada las personas entrevistadas y que se vincula con el recargo de funciones que también señalan. Este factor es común en las instituciones educativas y parece tener que ver con una dinámica del sistema mismo que imposibilita muchas veces desarrollar procesos de planificación realistas y efectivos.

Probablemente las debilidades encontradas en algunos proyectos derivan de la falta de espacios y estrategias para desarrollarlos, pues no en pocos casos se evidencia que los Comités Institucionales de Educación Inclusiva no cuentan ni siquiera con un tiempo para reunirse, siendo que deben implementar las “reuniones de pasillo”, en donde conversan rápidamente sobre alguna idea. Si no se cuenta con los espacios para que todo el Comité se reúna, reflexione, intercambie ideas, construya, ejecute y evalúe el trabajo, difícilmente se va a cumplir con las condiciones de planificación que Richmond (2009) menciona como necesarias.

Pero si a estas dificultades se unen otras que tienen que ver con las resistencias de quienes laboran en las escuelas y con las prácticas profesionales que se realizan, se empieza a entender que, en términos generales, lo que se evidencia es el impacto que genera en el sistema educativo la intromisión de una nueva cultura, la inclusiva, que en muchos aspectos difiere de la que ha imperado desde hace mucho tiempo, porque las barreras “... también existen en las políticas de los centros educativos, por ejemplo, en sus políticas de escolarización, en sus formas de organización del currículum o en sus políticas de promoción de la convivencia, o con respecto a la ayuda mutua entre el profesorado para hacer frente a las complejas demandas que tienen frente a sí. En otras palabras, aparecen y existen en la cultura escolar, en los valores y las creencias comunes que las comunidades educativas comparten de manera más o menos explícita, entre otras cosas, sobre la valoración de la diversidad del alumnado, sobre la importancia del sentido de comunidad o sobre la relación entre equidad y calidad” (Echeita, 2010, pág. 39).

c. DISCUSIÓN FINAL

Con respecto a la valoración que los y las integrantes de los Comités Institucionales de Educación Inclusiva hacen con respecto al proyecto y sobre las expectativas que del mismo tienen, se reconoce en general un balance positivo en la mayoría de las escuelas: *“ah yo quisiera sí ejecutarlo y las compañeras que estamos, digamos, que no somos Comité, pero que estamos ahí todavía como unidas en eso, creemos lo mismo y es necesario, es importante, que lo ejecutáramos, darle continuidad... yo creo, bueno, es sacrificarnos, entre comillas yo creo que podríamos sacar tiempo extra como para echarlo a andar, como para arrancar y yo creo que ya, en el proceso, irlo puliendo”... “Yo creo que es un proyecto bonito, pero es un proyecto que tiene que estar siempre, no es algo que, le podemos poner un tiempo a estrategias y actividades, pero a la retroalimentación, puede que no la veamos de aquí a dos años, vamos poquito a poco”... “estamos empezando, porque estamos como en la primera etapa donde tenemos la información, estamos moviendo ahí los cimientos de cada uno, de lo que piensa y lo que siente, para ir iniciando a ver si nosotros llegamos a ese centro inclusivo”.*

Esa apreciación positiva que con respecto al proyecto hace la mayoría de las personas entrevistadas y ese sueño de llegar a ver su escuela convertida en un “centro inclusivo”, es sin duda alguna el elemento más importante para asegurar la permanencia del proyecto inclusivo en las escuelas, pues refleja una identificación con el enfoque y una convicción de que realmente trabajar en la construcción de una educación inclusiva es un buen camino a seguir.

Por otra parte, reconocer el esfuerzo que implica, al tratarse de un proceso que requiere el cambio de mentalidad y actitud de todas las personas es importante: *“yo de expectativa tendría que pudiéramos de veras sensibilizar a esa gente, por lo menos un poquito, porque si no hay sensibilización yo siento que no hay cambio, porque ellas siguen pensando y sintiendo lo mismo, porque uno cambia hasta que ya siente, o sea, se sensibiliza y uno dice no, de veras ya hay conciencia, si no hay eso uno sigue actuando igual”... “es que son tantos años haciendo lo mismo de la misma manera que hay que quebrar ese esquema y empezar a edificar otro esquema”.*

En la medida en que se comprenda la naturaleza de esas resistencias en función del impacto que genera un cambio de cultura, las expectativas van a ser más realistas y por lo tanto, los niveles de frustración serán menores. Por eso resulta necesario entender que *“cuando la cultura de una escuela se ha forjado sin un conocimiento de los principios de la participación, la colaboración y la inclusión, el desarrollo de prácticas más inclusivas puede ir en contra de valores, suposiciones y prácticas existentes, causando así una disrupción. Si las figuras claves de una escuela se comprometen con una visión inclusiva, esta turbulencia puede reducirse con una buena gestión de manera que puedan surgir más fácilmente nuevas culturas y prácticas. Sin embargo, los proyectos deben considerar que, incluso en estas circunstancias, el avance hacia la inclusión implica un largo período de ajuste y que la escuela necesitará apoyo permanente durante el proceso”* (Temario Abierto de Educación Inclusiva, 2004, pág. 154).

La construcción de redes de trabajo se percibe como una necesidad para fortalecer los proyectos y en algunos casos parece requerirse en primer lugar a lo interno de las instituciones: *“yo por mi parte individual, digamos yo creo en el proyecto, creo en los*

beneficios que trae a una institución, estoy totalmente a favor de todo lo que pudiera lograrse con la ejecución de un proyecto de este tipo, tengo totalmente la anuencia de seguir si se continua, pero no quisiera asumirlo yo sola, no quiero asumirlo yo sola porque es muy desgastante y los resultados no son los esperados, es muy frustrante para uno tratar de sacar algo adelante uno solo”.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente trabajo de investigación permitió obtener información de la que se desprenden algunas conclusiones y recomendaciones que se pueden plantear a la luz de los objetivos propuestos.

Con respecto al Objetivo 1, dirigido a identificar las prácticas inclusivas desarrolladas en las escuelas a partir de su incorporación al proyecto regional “Construyendo Redes hacia la Educación Inclusiva”, se logra determinar que:

-la participación en este proyecto posibilitó, en cada una de las escuelas que formaron parte del estudio, desarrollar prácticas inclusivas, cuya responsabilidad recayó fundamentalmente en el Comité Institucional, reconociéndose que en este momento es dicha instancia la que lidera el trabajo de inclusión en los centros educativos, pero identificándose también la necesidad de que poco a poco se establezca un liderazgo compartido en donde cada miembro de la comunidad educativa asuma el compromiso y la responsabilidad con acciones concretas desde su competencia.

-las acciones desarrolladas hasta el momento en las escuelas, se han enfocado principalmente a la sensibilización e información al personal, actividades de proyección a lo interno y fuera de la institución y algunos intentos de empezar a hacer ajustes curriculares en miras a incorporar el enfoque inclusivo en el plan institucional.

-la sensibilización e información a todo el personal de las escuelas, con respecto al enfoque inclusivo y al proyecto en particular, ha ocupado hasta el momento una parte importante de los esfuerzos en esta fase, lográndose identificar que un factor clave para el avance de la

propuesta inclusiva se centra en lograr un cambio de mentalidad de los y las funcionarias de las instituciones, en miras de que logren liderar procesos colectivos e individuales dirigidos al desarrollo de actitudes sustentadas en el respeto a los derechos humanos, el reconocimiento de la diversidad como un factor positivo y el fortalecimiento de valores para la convivencia.

-la proyección del tema de inclusión, tanto dentro como fuera de la escuela, ha sido otra acción que algunos Comités han desarrollado y se reconoce como una buena estrategia su incorporación en la celebración de efemérides, pues se aprovechan los espacios que ya están establecidos en el calendario escolar, pero además, se integra el trabajo a la dinámica institucional. La participación de la escuela en actividades locales es muy valiosa, pues se logra que la filosofía inclusiva que se está instaurando en el centro educativo empiece a trascender a otros escenarios como las familias y la comunidad.

-no se reconocen con claridad avances en los intentos para empezar a realizar modificaciones concretas al currículo, da la impresión de que han sido ideas sin concretar, por lo que habría que revisar si parten de un plan estructurado que permita visualizar una estrategia concreta hacia tal fin. Lo que es indudable, es que estos intentos evidencian la necesidad sentida por los Comités Institucionales, de trascender el trabajo de reflexión y análisis personal, para empezar a desarrollar acciones inclusivas sustentadas en un currículo y sus respectivos planes de trabajo. Precisamente, la incorporación en el currículo de la escuela de objetivos y estrategias con enfoque inclusivo, visibiliza el compromiso colectivo y es la manera de organizar y visualizar el trabajo como un proyecto institucional, en el que deben involucrarse todos los y las funcionarias desde sus competencias.

En referencia con el Objetivo 2, enfocado en identificar el proceso llevado a cabo para la puesta en práctica de las acciones inclusivas, es posible concluir:

-se evidencia un proceso ordenado, planificado y bien coordinado a nivel regional, en el que logran articularse acciones de diferentes instituciones.

-si bien el proyecto regional surge con un proceso común de inducción y acompañamiento, con una comunicación clara al sentido voluntario de la participación y con la apertura al trabajo particular de cada centro educativo, ya a lo interno de las escuelas se evidencian debilidades principalmente en la inducción y comunicación para la conformación de los Comités Institucionales. En algunos casos no hubo consulta para definir la participación de funcionarios, sintiendo algunos que desde la Jefatura se les impuso su incorporación al proyecto. Por este motivo es sumamente importante que desde los centros educativos se haga una revisión a posibles prácticas autoritarias que se podrían estar desarrollando sin una conciencia clara y de ser así, construir estrategias de consenso y participación democrática, más afines a los principios del enfoque inclusivo.

- en los casos en que las y los funcionarios sintieron que de alguna manera se les impuso su participación en el proyecto, fue posible identificar el malestar y la desmotivación, reconociéndose además, como un efecto negativo la falta de cohesión y trabajo en equipo del Comité. Lo importante de comprender en este sentido, es que cuando se abre la participación desde la voluntad y el interés de cada persona, la identificación y motivación con el proceso será mayor y por lo tanto, el trabajo avanzará por buen camino.

-de igual manera, queda evidente que la firma de un contrato o compromiso por parte de la Jefatura no se traduce necesariamente en un compromiso y apoyo real hacia el proyecto.

Esto es preocupante, por cuanto es indudable que la actitud de la Jefatura va a impactar el proceso, ya sea en forma negativa o positiva, principalmente en sus primeras fases hacia su consolidación.

-todas las escuelas mostraron acciones previas al proyecto, en las que han trabajado ya temas vinculados a la inclusión y los derechos humanos, tales como género, interculturalidad, diversidad de credo, discapacidad. Este trabajo no se puede obviar, porque se constituye de alguna manera en una plataforma donde ya hay avances en el proceso de sensibilización e información. Pero además, refleja una necesidad sentida en los centros educativos, de empezar a trabajar estos temas como respuesta probablemente a la discriminación y violencia que se vive en el contexto social.

-no todas las escuelas partieron de un proceso de planificación y diagnóstico formal, lo cual se considera fundamental en la gestión de proyectos porque es lo que permite estructurar un proceso con un sentido coherente y que responda a las necesidades identificadas. En los casos en estudio resulta favorecedor que las personas integrantes del Comité Institucional tienen un conocimiento previo de la realidad de la escuela, las familias y la comunidad, producto de su trabajo. Sin embargo, desde un enfoque inclusivo, resulta importante desarrollar un diagnóstico que posibilite la participación de la comunidad educativa desde la primera fase del proyecto y recoger así los diferentes puntos de vista de estudiantes, familias y personal docente y administrativo como aportes para la planificación del proyecto.

-en relación con lo anterior, resulta necesario definir una línea de trabajo que parta precisamente de ese diagnóstico, que es el que permite determinar el “estado de la

cuestión”, como sustento a las acciones a desarrollar, las cuales también deberían estar estructuradas en un plan de trabajo formal, de manera que se visualicen los objetivos y metas a alcanzar, las estrategias para desarrollarlas y los procesos de evaluación de las mismas. No en todos los centros educativos han seguido esta lógica de trabajo y esto se ha reflejado en el desarrollo de acciones aisladas sin articulación y sentido de proceso. Esta parte se puede fortalecer con más acompañamiento en lo que respecta a formulación y gestión de proyectos por parte del Comité Interinstitucional, que brinde o coordine asesorías a cada centro educativo en particular.

-es importante que en todo ese proceso de planificación-acción se abra la participación a las familias, lo cual no se evidencia aún en forma contundente. Las familias y la comunidad pueden aportar mucho desde su realidad, si se reconocen sus potencialidades y se les motiva a involucrarse activamente. Sin duda alguna esto va a tener además, un efecto positivo en mejorar la relación escuela-comunidad, acercamiento que parece no existir en la mayoría de los contextos analizados y que resulta indispensable si se entiende que el proceso educativo implica responsabilidad y apoyo mutuo en ambas direcciones.

En cuanto al objetivo 3, en el que se propone analizar los cambios generados en las escuelas a partir de la implementación de las prácticas inclusivas, se puede reconocer que:

-los cambios que se perciben responden a una fase inicial, de un proyecto que apenas empieza a estructurarse con miras a consolidarse en los centros educativos. Como en cualquier proceso que implica el modificar percepciones, creencias y actitudes de las personas, los avances más significativos no se van a dar a corto plazo. Sin embargo, aún y cuando el proyecto está empezando en las escuelas, el que se empiecen a percibir cambios

en la dinámica de trabajo de algunas docentes, o en las interacciones, es algo realmente positivo, que habla de lo acertado y necesario que resulta implementar proyectos de esta naturaleza en los contextos educativos.

-la importancia de que quienes lideran en esta fase el proyecto tengan claridad con respecto a los alcances y limitaciones del mismo estriba en que no se generen falsas expectativas que al no verse cumplidas provoquen frustración y desmotivación en los involucrados y en el peor de los casos, el abandono del proceso.

- pero de igual manera, cada avance que se perciba debe valorarse en sí mismo y reconocerse como un logro significativo, en la medida en que la suma de los cambios que se vayan generando a nivel micro, va a tener impacto poco a poco en el sistema de la escuela, en el currículo, en las familias y la comunidad, siendo la expectativa que todo este proceso empiece a generar transformaciones a nivel macro, en el sistema educativo y en el contexto social.

-el proyecto de inclusión se está trabajando dentro de un sistema que probablemente tenga consolidadas prácticas que riñen con el enfoque, de ahí que es razonable esperar respuestas de resistencia, las cuales hay que ir resolviendo poco a poco, sin generar conflicto. Así por ejemplo, en algunas escuelas se está trabajando desde un enfoque de integración, que asegura la presencia de ciertos estudiantes en el centro educativo, pero no necesariamente su aprendizaje y participación; no obstante, algunos miembros de Comités no tienen clara esta diferencia y por lo tanto, no perciben necesaria una transformación a ese nivel. Más aún, en todas las escuelas se trabaja desde las deficiencias en los servicios de educación

especial, lo cual refleja precisamente enfoques y prácticas del sistema educativo que contrastan con los principios de inclusión.

-los cambios percibidos en las escuelas a nivel del trabajo y la dinámica de aula evidencian el inicio de la eliminación de barreras y la apertura de espacios para la participación. Este logro es fundamental y refleja que sin duda alguna el trabajo que se pueda realizar con el personal docente va a tener su impacto en el aula y a beneficiar a cada estudiante.

-de igual manera, las mejoras en las interacciones en función de una menor discriminación y un mayor acercamiento entre las personas, refleja un fortalecimiento de la convivencia, que es un elemento clave para la inclusión. En este sentido, trabajar promoviendo valores para la convivencia, desde un enfoque colaborativo, se constituye en una adecuada estrategia que se debe potenciar en las escuelas.

Por último, con respecto al Objetivo 4 y la intención de conocer factores potenciadores y limitantes de los proyectos inclusivos, es posible concluir que:

-hay factores que sin duda alguna son potenciadores de los proyectos, como el liderazgo positivo ejercido desde la Jefatura, la motivación e identificación de las personas involucradas y el trabajo en equipo.

- en los casos en que se cuenta con el respaldo administrativo el proyecto parece estar más consolidado y fluir mejor. Por el contrario, la falta de apoyo y la obstaculización del proceso por parte de la Dirección, se constituye en una limitación significativa, hasta el punto de que en algunos casos termina paralizando el proyecto. En este sentido, conviene revisar el trabajo de inducción y los lineamientos que se han establecido desde la Dirección

Regional hacia las Supervisiones y las Direcciones de los centros educativos, pues resulta contradictorio que si hay un respaldo interinstitucional y si el proyecto mismo se gesta con participación de la Dirección Regional, algunos Directores y Supervisores puedan estar obstaculizando el trabajo.

-el compromiso e identificación de las personas que integran el Comité Institucional es fundamental, si hay convicción de la necesidad de empezar a trabajar desde la inclusión y hay motivación, las personas se entregan más al proyecto y están más fortalecidas para enfrentar las limitaciones propias del proceso. En este sentido, se hizo evidente que la participación voluntaria es clave, por cuanto en los casos en que esta participación derivó de una imposición, las personas se mostraron indispuestas y su aporte fue el mínimo.

-un factor clave en estos procesos es la comunicación, que debe ser clara y fluida desde el inicio. En algunas escuelas esta comunicación no se dio, evidenciándose en las personas vacíos importantes con respecto al proyecto, como el conocimiento sobre el por qué, para qué y cómo de las acciones. Esta carencia de información se hizo evidente incluso en miembros del Comité Institucional, que no recibieron una inducción clara por parte de la Dirección. De ahí la necesidad de que parte de las estrategias tengan que ver con abrir canales de comunicación que permitan divulgar, a toda la comunidad educativa, cada aspecto relacionado con el proyecto inclusivo.

-la falta de tiempo y de recursos para trabajar en el proyecto son evidentes y no deberían darse si hay un compromiso y un respaldo regional y si en cada escuela se firma un contrato para trabajar estos procesos. Lo razonable es que haya una reorganización a lo interno de las instituciones educativas, que posibilite el que las personas que lideran el proceso en esta

etapa, cuenten con el tiempo para reunirse, pues difícilmente se pueda lograr un trabajo en equipo si no se cuenta ni con un espacio de tiempo que brinde la posibilidad de conversar sobre el trabajo, compartir reflexiones, evaluar y generar nuevas ideas, en un verdadero trabajo en equipo. Las “reuniones de pasillo” de las que en algún momento se habla, son parte de las dinámicas que tienen estas instituciones, producto del recargo de funciones y de la falta de planificación. Esto debilita los procesos y hace que no se sostengan en el tiempo. Si el proyecto se valora, se debe validar un espacio para trabajar en el mismo. De igual forma los recursos, que no pueden estar supeditados a lo que se consiga o alguien quiera aportar de sus recursos personales. Por eso es tan importante que haya una planificación del proceso, porque en un plan de trabajo se pueden incorporar los requerimientos de tiempo y recursos, presentándolos a la Dirección para que desde ahí se hagan las gestiones necesarias.

-se evidencian debilidades en la parte de sistematización, seguimiento y evaluación de las estrategias, pues en algunas escuelas parece no haber un registro escrito de las acciones realizadas y una evaluación de los resultados, que permita identificar realmente los cambios o avances del proceso. En esta área también resulta necesaria la capacitación y asesoría.

-la construcción de redes de apoyo es fundamental y va en dos líneas: a lo interno de las escuelas, articulando el trabajo de todos y a lo externo, realizando coordinaciones interinstitucionales a nivel local y regional, en el entendido de que el aporte que se pueda recibir de otras instancias va a fortalecer el proyecto. Este trabajo de construcción de redes debe generarse desde cada centro educativo, pues va a depender de las necesidades que el mismo proceso va generando en el camino. Una estrategia importante y necesaria en este sentido es la realimentación entre instituciones educativas, el que se abran espacios para

que los Comités Institucionales se visiten, compartan el trabajo, intercambien reflexiones y compartan estrategias desde sus experiencias.

-hablar de inclusión es hablar de respeto y el respeto es un elemento fundamental del amor y el amor es, sin duda alguna, la forma más honesta y más hermosa, de honrar la vida. Desde esta reflexión, se puede comprender que la posibilidad de construir espacios de convivencia en los centros educativos, en donde se trabaje desde el respeto, la equidad y la igualdad, va a beneficiar a todos y todas y va a hacer de las escuelas un lugar mejor, para el disfrute y el crecimiento personal.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS Y REVISTAS

Arnáiz Sánchez, Pilar. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnáiz Sánchez y R. de Haro Rodríguez (Ed.): *10 años de integración en España*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 313-353.

Arnaiz Sánchez, Pilar. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, vol. 7, 25-40.

Barrantes Echavarría, Rodrigo. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José, Costa Rica: EUNED.

Blanco, Rosa (2010). “Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina”. VII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Madrid, España. Santiago de Chile: Acción Digital.

Diez Álvarez, A. y Huete Antón, S. (1997). Educar en la diversidad. *Educar Hoy*, 60, 15-17.

Echeita Sarrionandia, Gerardo. (2010). “Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria”. VII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Madrid, España. Santiago de Chile: Acción Digital.

Echeita, Gerardo y Domínguez, Ana Belén. (2001). Educación Inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *AULA. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 17. pp.23-35.

Echeita, Gerardo y otros. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial*, Año 1 – N°1 – 2011, p.35 a 53.

Educación Especial e Inclusión Educativa. (2010). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.

EPT/PRELAC. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/Madrid: M.E.C.

Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) Versión 1.0. (2008). CAST.

Harro, Bobbie. (2000). *The cycle of socialization*. In Adams, M., Blumenfeld, W., Castaneda, R., Hackman, H., Peters, M., Zúñiga, X. Readings for diversity and social justice. New York: Routledge.

Hernández y otros. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw – Hill Interamericana de México S.A.

Meléndez Rodríguez, Lady (2004). Diversidad y equidad: paradigma educativo urgente. *Revista Parlamentaria*, Vol 12, N° 2. Págs. 1-19.

Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Molina Jiménez, Iván (2003) *Identidad nacional y cambio cultural en Costa Rica durante la segunda mitad del siglo XX*. 1 ed. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Moriña, Anabelle. (2008). “Educación Inclusiva: un desafío para los sistemas educativos”.

Murillo Chaverri, Carmen (2004). “El tejido multicolor de la cultura costarricense”. *Sociedades Hospitalarias. Costa Rica y la acogida de inmigrantes*. Colección Tertulias del Farolito. San José, Costa Rica: Ediciones Perro Azul.

Richmond, Viviana (2009). El camino de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica: aportes para la discusión. *Revista Educación*. 33(2), 81-93.

Rojas Soriano, Saúl. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés S.A.

Valenciano Canet, Grettel. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En: *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: imprenta Kadmos.

Venegas Renauld, María Eugenia. (2009). En: *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: imprenta Kadmos.

INSTITUCIONES

Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. (2002). Traducción al Castellano realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. (2004). UNESCO. Santiago, Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.

INTERNET

Ainscom, Mel. (1999). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Recuperado el 26 de octubre 2011 de portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art12_07-02-06.d...

Amores Fernández, Francisco Javier y Ritacco Real, Maximiliano. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. Recuperado el 26 de octubre 2011, <http://rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art5.pdf>

Arnaiz Sánchez, Pilar (2008). Cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria. Recuperado el 05 de octubre de 2011 de www.juntadeandalucia.es/.../1226481319552_05_opi_como.pdf

Arnaiz Sánchez, Pilar y otros. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (23). Recuperado el 03 de octubre de 2011 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Arnaiz Sánchez, Pilar. (1996). Las escuelas son para todos. Recuperado el 05 de octubre de 2011 de www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/Las-Escuelas_para-todos.htm

Bravo Cópola, Laura (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. Recuperado el 05 de octubre de 2011 de www.latindex.ucr.ac.cr › Revistas por título-

Calvo Álvarez, María Isabel. (2009). “Participación de la comunidad”. En: Aspectos clave de la educación inclusiva. Salamanca: imprenta Kadmos. Recuperado el 24 de febrero de 2012 de <http://sid.usal.es/idoocs/f8/fdo22224/educacion-inclusiva.pdf>

Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado el 24 de febrero de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>

Fernández Batanero, José M^a. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. Recuperado el 26 de octubre 2011, <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/726/856>

Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. (sf). Recuperado el 05 de octubre de 2011 de www.grao.com/...tc/...inclusiva.../evaluación-practicas-inclusi... - España

Meléndez Rodríguez, Lady (2004). Educación para la Diversidad. Compromiso Histórico con el desarrollo de América Latina. Recuperado el 05 de octubre de 2011 de historia.fcs.ucr.ac.cr/congr.../lady_melendez2.doc

ANEXOS

ANEXO 1

Heredia, _____ de Agosto de 2012

Lic.(da)/MSc.

Director(a)

Escuela/Liceo _____

Estimado(a) Señor(a):

Reciba un cordial saludo de mi parte, deseándole muchos éxitos en sus labores. La presente tiene como propósito solicitar su autorización para llevar a cabo en la institución educativa que usted dirige una investigación sobre las prácticas inclusivas que se han desarrollado como parte de su integración en el Proyecto REDES, dirigido por la Comisión Interinstitucional de Educación Inclusiva que integran la Dirección Regional de Heredia, la Universidad Nacional, COLYPRO y CENAREC.

Esta investigación la realizo con el propósito de optar por la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, sin embargo existe ya el compromiso con la Comisión Interinstitucional de Educación Inclusiva de entregar la información recopilada con el propósito de mejorar el Proyecto a nivel regional.

Para fines del trabajo de campo, lo que requiero es realizar una visita a su centro educativo, en la cual se desarrollarían las siguientes acciones:

- Entrevista grupal a miembros del Comité Institucional de Inclusión
- Aplicación de un cuestionario autoadministrado a dos funcionarios de la institución (el cual se recogería ese mismo día)
- Registro fotográfico de material y recursos utilizados para el desarrollo de las prácticas inclusivas (si lo hubiera)

Agradezco mucho su colaboración, con la certeza de que es de su interés contribuir siempre a mejorar la calidad de los procesos educativos que en su centro escolar se realizan.

Atte.

Licda. Jenny Castro González
Teléfono: 8848-9718

ANEXO 2

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA¹**

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Para participar en una investigación psicopedagógica)

La implementación de prácticas inclusivas en instituciones
educativas del Ministerio de Educación Pública, de la Región
de Heredia. Año: 2012

Nombre de la Investigadora: Jenny Castro González

Nombre de participante: _____

A. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se está desarrollando corresponde al Trabajo Final para optar por el Grado de Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia. Se pretende conocer y sistematizar la experiencia que ha tenido la institución educativa con el desarrollo de prácticas inclusivas, desde su incorporación al proyecto REDES. El propósito fundamental es conocer cómo ha sido el proceso, qué experiencias han desarrollado, qué aspectos han contribuido y limitado el trabajo, y cuáles son las expectativas a futuro. La información recopilada será reagrupada en unidades de análisis, lo cual significa que

¹ Documento elaborado por Melania Brenes como profesora de Seminarios de Investigación. Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, 2011. Basado en la Fórmula para Consentimiento Informado de Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (2003).

no se presentarán datos por institución, y será compartida con la Comisión Interinstitucional de Educación Inclusiva, de manera que contribuya a realimentar y fortalecer el proyecto tanto a nivel regional como institucional.

B. ¿QUÉ SE HARÁ EN LA INVESTIGACIÓN?

Su colaboración en este estudio consistirá en la participación en una entrevista grupal con el resto de integrantes del Comité Institucional de Inclusión, en una sesión de aproximadamente dos horas de duración, la cual se realizará en su centro educativo, con la posibilidad de ser grabada para su posterior transcripción si esto no implica algún inconveniente. Igualmente, se solicitará su apoyo para identificar a dos funcionarios institucionales que respondan un cuestionario autoadministrado que se entregará y recogerá ese mismo día. Finalmente, una vez terminada la entrevista grupal, se pedirá de su parte la muestra de recursos, materiales, equipo, infraestructura, etc. que para fines de desarrollo del proyecto de inclusión han implementado en la institución, este material será fotografiado para incorporarlo al documento final de la investigación.

C. ¿CUÁLES SERÍAN LOS RIESGOS?

Su participación en esta investigación no implica riesgos de ninguna índole, ya que la información será tratada con absoluta confidencialidad, y los datos serán reagrupados en unidades de análisis, de ahí que no se expondrá información individualizada de cada centro educativo.

La principal molestia que puede generar el presente estudio en su caso, consistiría en la necesidad de reservar de dos a tres horas de su agenda de trabajo, sin embargo se considera que la reflexión que necesariamente se va a dar en ese espacio, será de utilidad para usted y demás integrantes del Comité.

D. ¿CUÁLES SERÍAN LOS BENEFICIOS?

El compromiso fundamental finalizado el estudio, es compartir la información obtenida con la Comisión Interinstitucional de Educación Inclusiva, de manera que les sirva de insumo para evaluar y analizar cómo se ha llevado hasta ahora el proceso y qué aspectos se pueden mejorar, con el objetivo de fortalecerlo tanto desde esa instancia como en cada centro educativo.

- E.** Antes de dar su autorización para este estudio, usted debe haber hablado con la investigadora, Jenny Castro González sobre este estudio y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Jenny Castro González al teléfono 88489718. Además, puede consultar sobre el estudio a la maestría en Psicopedagogía al teléfono.....
- F.** Usted recibirá una copia de este Consentimiento firmada para su uso personal.
- G.** Recuerde que su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho a negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento.
- H.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- I.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre de participante

Cédula

Firma

Fecha

Nombre de investigadora

Cédula

Firma

Fecha

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA PARA MIEMBROS DEL COMITÉ INSTITUCIONAL

a-Fecha

b-Hora

c-Institución educativa

d-Lugar de la entrevista

e-Entrevistados:

Nombre (opcional)	Puesto que ocupa

Encuadre: La investigación pretende recoger la experiencia de un porcentaje de las instituciones educativas involucradas en el proyecto REDES, con el propósito de que la información que se derive de la misma sirva como realimentación al Comité Regional para mejorar y potenciar las acciones futuras. De ahí la importancia de poder hablar con sinceridad, para contribuir a mejorar las condiciones del proyecto y beneficiar a todas las instituciones involucradas. El informe final integrará la información de todas las instituciones, a través de variables. No se expondrán datos individuales.

Preguntas:

1- Describan las principales características de la comunidad y de la escuela en cuanto a los siguientes aspectos:

- 1.1 Escuela: número de estudiantes, cantidad de personal, servicios y comités con que cuenta, problemáticas, fortalezas.
- 1.2 Comunidad: problemáticas, dinámica, organización.
- 1.3 Relación escuela-comunidad

2- Señalen las principales características de la población estudiantil enfatizando en:

- 2.1 Problemáticas
- 2.2 Fortalezas
- 2.3 Elementos de diversidad que se reconocen

3- Mencionen las principales características del personal de la institución respecto a:

- 3.1 Fortalezas
- 3.2 Debilidades
- 3.3 Relaciones
- 3.4 Elementos de diversidad que se reconocen

4- Relaten el proceso de inicio del Proyecto hasta la actualidad

- 4.1 ¿Cómo surge?... ¿de quién fue la iniciativa?, ¿cómo y por qué se involucran al proyecto?, ¿cuál fue la participación de Dirección en esta etapa?, ¿qué tanto conocían

del tema antes de formar parte del proyecto?, ¿qué se había trabajado al respecto en la institución antes de formar parte del proyecto?...

4.2 ¿A qué necesidades, problemáticas, intereses respondió la iniciativa de participar en este proyecto?

4.3 ¿En qué etapa se encuentra actualmente?

5- Comenten sobre las principales prácticas inclusivas desarrolladas en su institución educativa a partir de su integración en el proyecto REDES, enfatizando en:

5.1 Acciones desarrolladas (descripción del proceso)

5.2 Objetivos de cada acción

5.3 Personas involucradas en cada acción

5.4 Recursos utilizados en cada acción

5.5 Resultados obtenidos en cada acción

6- Describan el impacto que a su criterio han tenido estas prácticas inclusivas en cuanto a:

6.1 Reacciones y cambios en población estudiantil

6.2 Reacciones y cambios en población docente

6.3 Clima organizacional

6.4 Prácticas pedagógicas

6.5 Administración de la institución

6.6 Relación escuela-comunidad

7- Señalen los factores que consideran han sido potenciadores del proyecto a nivel**de:**

- 3.2 Población estudiantil
- 3.3 Funcionarios institucionales
- 3.4 Infraestructura y recursos
- 3.5 Administración
- 3.6 Currículo
- 3.7 Clima organizacional
- 3.8 Redes de apoyo
- 3.9 Familias, comunidad
- 3.10 Relación Comité regional-Comité institucional
- 7.10 Organización del Comité Institucional

8- Señalen los factores que consideran han sido limitantes del proyecto a nivel de:

- 8.1 Población estudiantil
- 8.2 Funcionarios institucionales
- 8.3 Infraestructura y recursos
- 8.4 Administración
- 8.5 Currículo
- 8.6 Clima organizacional
- 8.7 Redes de apoyo
- 8.8 Familias, comunidad
- 8.9 Relación Comité regional-Comité institucional
- 8.10 Organización interna del Comité Institucional

9- Señalen, ¿cuáles son sus expectativas a futuro con respecto al proyecto?

Cierre: El proceso que sigue será el de sistematizar la información, elaborar y presentar el documento final. En su momento se establecerá contacto para informar sobre los términos de la devolución a realizar, los cuales se definirán en coordinación con la Comisión Interinstitucional de Educación Inclusiva.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 4

**CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA
FUNCIONARIOS INSTITUCIONALES**

a-Fecha

b-Hora

c-Institución educativa

d-Funcionario:

Nombre (OPCIONAL)	Puesto que ocupa

Encuadre: El presente Cuestionario pretende recoger su opinión sobre el proyecto de inclusión desarrollado en su institución, con el propósito de que la información usted brinde sirva como realimentación al Comité Regional para mejorar y potenciar las acciones futuras de este proyecto. De ahí la importancia de que usted responda con sinceridad, para contribuir a mejorar las condiciones del proyecto y beneficiar a todas las instituciones involucradas. El informe final integrará la información de todas las instituciones a través de variables, por lo que no se expondrán datos individuales.

Preguntas:

1- Comente sobre lo que usted conoce de cómo inició el Proyecto de Inclusión en el centro educativo en el que trabaja, y a qué necesidades responde

2- ¿Cuál ha sido su participación en este Proyecto?, ¿Cómo y por qué se involucra? Y si no lo ha hecho, ¿cuál ha sido el motivo?

3- Describa con detalle, ¿cuáles prácticas inclusivas se han desarrollado en la institución educativa?

4- A su criterio, ¿cuál ha sido el impacto de estas prácticas en el centro educativo?

5- Identifique aspectos que usted considera han contribuido a desarrollar el proyecto en su institución

6- Identifique aspectos que usted considera han limitado el desarrollo del proyecto en su institución

7- Haciendo una valoración del proyecto, ¿qué cambiaría del mismo?, ¿qué mantendría del mismo?

8- ¿Cuáles son sus expectativas a futuro con este proyecto?

Cierre: El proceso que sigue será el de sistematizar la información, elaborar y presentar el documento final. En su momento se establecerá contacto para informar sobre los términos de la devolución a realizar, los cuales se definirán en coordinación con la Comisión Interinstitucional de Educación Inclusiva.

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 5

REGISTRO DIGITAL DE ALGUNAS DE LAS EXPERIENCIAS INCLUSIVAS
DESARROLLADAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

ACTIVIDADES DE DIAGNÓSTICO



ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN

















ACTIVIDADES DE PROYECCIÓN









