

Nuevos desafíos educativos en contextos de innovación: la formación de expertos en la educación de alumnos con necesidades múltiples¹

EDUARDO GARCÍA TESKE
Uruguay

Pienso que si todos nosotros podemos irnos de aquí con la esperanza, de expandir oportunidades para personas con discapacidades múltiples, entonces ellos y sus familias tendrán una gran razón para ser optimistas.

STEPHEN PERREAULT ²
Clausura de Actividades Programa de Capacitación Docente,
Montevideo, noviembre de 2004

1. Una apuesta por la formación compartida

El siglo XXI trajo consigo una renovación sustancial de los referentes básicos para la comprensión del individuo como sujeto social. Las sociedades ponen énfasis, cada vez más sostenidamente, en la consideración de sus miembros como sujetos plenos en un mundo diverso y heterogéneo. Esto surge como producto a más de una década de la Declaración de Jomtien (1990) sobre la necesidad de una "Educación para todos". En el caso de las personas con capacidades diferentes este hecho ha provocado una revolución conceptual significativa, que emerge como producto de décadas de diferenciaciones y etiquetajes.

Es posible hoy encontrar en la mayoría de los grupos sociales una filosofía más integradora, plena de principios inclusionistas. Ello se acompaña de la necesidad de rever los códigos sociales y por ende educativos, en favor de los colectivos más desfavorecidos. La historia nos demuestra que fueron las organizaciones de padres quienes promovieron, conjuntamente con las organizaciones profesionales, una apuesta fuerte por el reconocimiento de los valores sustanciales del sujeto en procura de condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para todos.

¹ Este trabajo constituye una síntesis del libro *La formación de profesionales en la educación de alumnos con necesidades múltiples: La experiencia de Uruguay*, editado por la SCPD en Montevideo, diciembre de 2004, con el apoyo de la Fundación Conrad Hilton.

² Regional Consultant Hilton Perkins Program, Boston, USA.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/8 – 15 de agosto de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Quizás estos antecedentes, cruciales a la hora de emprender nuevos caminos en la interpretación social de las discapacidades, sean el sustento fermental de una nueva época de logros compartidos.

2. Una mano a una vieja aspiración

En Uruguay, la Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Visual y/o con Déficit Asociados (APPEDIVIDA), conjuntamente con la Fundación Braille del Uruguay, el Instituto Cachón y la Coordinación del Programa Hilton Perkins, se han constituido en un grupo promotor de instancias de formación y capacitación colectiva para la atención de sus hijos o alumnos que presentan discapacidad sensorial o con déficit asociados (también denominadas necesidades múltiples).

La Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, organismo especializado de la Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay, ha establecido el nexo institucional necesario para que, en forma de co-participación y con el respaldo técnico de la Perkins School for the Blind, se esbozaran, durante el año 2002, las líneas generales para un proyecto de capacitación en la atención de estas personas. El sector público de la educación apuesta por la conjunción de esfuerzos de carácter multilateral para dar respuesta a una vieja aspiración de las organizaciones de padres y técnicos en la búsqueda de una sistematización necesaria de conocimientos que brinden asistencia y formación para la atención especializada de alumnos con necesidades especiales.

3. Los antecedentes de una gestión transformadora

Durante el mes de marzo de 2002 se establecieron los contactos con la Fundación Hilton Perkins, a través de la representante regional para América Latina, con sede en Córdoba, República Argentina, y sus colaboradores, así como con la Fundación Braille del Uruguay, el Instituto Cachón, la Inspección Nacional de Educación Especial y Organizaciones de Padres de Niños con Multidéficits³, coordinaciones que condujeron a la realización de las Primeras Jornadas Taller sobre "Aspectos centrales para el abordaje de las necesidades múltiples: modalidades y criterios básicos para la capacitación del personal dedicado a su atención".

Desarrolladas durante los días 3, 4 y 5 de abril de 2002; convocó a especialistas de diversos ámbitos, pertenecientes a instituciones nacionales, los cuales debatieron y aunaron criterios sobre la conceptualización y los elementos básicos que definen a la persona con necesidades múltiples y aprobaron estrategias de atención a nivel nacional. El Programa Hilton Perkins participó activamente de las actividades con la presencia de la Lic. Graciela Ferioli y la Prof. Alicia Bustos, las que con sus amplias trayectorias en la temática ilustraron y condujeron eficientemente las actividades estructuradas.

Paralelamente se constituyó un grupo nacional multidisciplinario con el objetivo de lograr una propuesta compartida de diseño curricular básico para su ejecución. Es a partir de este trabajo que se instala fuertemente la consolidación de la capacitación para el año 2003, con los siguientes objetivos:

³ *Agenda de la reunión en Montevideo: Módulo 1. Llave de Acceso a la Educación /Rehabilitación; Módulo 2. Naturaleza de la persona con necesidades múltiples o problemas sobre-agregados; Módulo 3. Nuestras relaciones en la comunidad educativa con la persona con necesidades múltiples; Módulo 4. Analizando cómo saber que enseñar; Módulo 5. Facilitando la información; Reunión Prof. Alicia Bustos - Graciela Ferioli; Socialización del documento.*

- Brindar al Uruguay profesionales capacitados en la atención de personas con necesidades múltiples y sus familias.
- Ofrecer a los participantes una capacitación que les permita enriquecer su crecimiento personal y profesional.
- Establecer una alternativa de desarrollo de personal acorde con las demandas actuales.
- Fomentar la construcción del conocimiento a partir de la sistematización de la experiencia profesional y de la investigación acción.

Estos objetivos se instrumentan a través de los siguientes contenidos, organizados en módulos:

- Marco referencial de la educación especial. Organización y gestión institucional.
- La persona con necesidades múltiples; causas e implicaciones.
- Planificación de la evaluación y del programa educativo individual.
- Orientación y movilidad para personas con necesidades múltiples.
- Comunicación alternativa.
- Integración multisensorial.
- Actividades de la vida diaria.
- Alternativas de intervención sistemática no tradicionales.
- Práctica supervisada.

Este diseño, avalado por el Programa Hilton Perkins y el Consejo Directivo Central de la ANEP, marca un jalón destacado en la puesta en práctica de una nueva modalidad de capacitación a través de gestión compartida entre diferentes organizaciones nacionales gubernamentales, no gubernamentales e internacionales.

4. Los actores: una variable con fuerte sesgo innovador

La capacitación se inicia en febrero de 2003, integrando por primera vez en el ámbito socio educativo a tres actores básicos: docentes, técnicos y padres. La experiencia comienza a rodar con la participación de diferentes especialistas que trabajan en la atención de personas con necesidades múltiples; psicólogos, asistentes sociales, médicos, fisioterapeutas, psicomotricistas, fonoaudiólogos, especialistas en orientación y movilidad y padres. Esta conjunción de actores, en una tarea común pero diversificada, alienta un primer acercamiento a la construcción de espacios educativos de formación, concebidos como espacios inter e intra-disciplinarios que abordan, desde diferentes ópticas, un mismo objeto de conocimiento.

El campo epistémico de la multideficiencia se ha de percibir simultánea y necesariamente como complejo y variable, pero consistente y multirreferencial. Este constituye un desafío más, que se instala sobre la base de la búsqueda de un elemento común que ayude a todos a adquirir las competencias mínimas que se sustentan como formadoras de la capacitación de referencia. Estas se conciben como un "saber hacer"

común que oriente el conjunto de acciones que en cualquiera de los planos de actividad promuevan la confluencia de las mismas en procura de una meta común. También, las prácticas profesionales se deberán encaminar en consecuencia a la ratificación de competencias, entre las que se pueden citar⁴ :

- Identificar las necesidades socioeducativas a partir de la valoración de las personas y sus ámbitos.
- Asesorar a personas, colectivos e instituciones en la atención adecuada de sujetos con necesidades socioeducativas especiales (NSE).
- Diseñar, implementar y evaluar adaptaciones en los currículos escolares.
- Elaborar programas y proyectos integrales desde lo familiar, lo laboral y lo comunitario.
- Diseñar, operar y evaluar tanto proyectos escolares, de educación informal, así como de vinculación interinstitucional.
- Crear ambientes de aprendizaje y desarrollo para los sujetos, en los ámbitos familiar, escolar y comunitario.
- Integrar equipos de trabajo para atender a todas las poblaciones educativas.
- Diseñar programas de autogestión y vinculación interinstitucional.
- Apoyar el acceso de las personas con NSE a cualquier institución de su comunidad.
- Fomentar la integración social, cultural y laboral de todos los sujetos con NSE.

5. Nuevos actores, nuevas instituciones

Las transformaciones sucesivas de los entornos sociales y el aumento de requerimientos de diverso orden, centran la acción de la escuela en una caracterización de corte asistencial, no sólo sobre los aspectos sanitarios, alimentarios u otros, sino también sobre los informativos y hasta de *marketing* socioempresarial. La escuela se enfrenta al cuestionamiento de dos décadas atrás bajo una nueva pregunta: ¿para qué sirve la escuela? La escuela es el único ámbito institucional donde ocurren los aprendizajes y el cambio en los aprendizajes. Por ello, su función es esencialmente de formación; formación institucionalizada de las jóvenes generaciones, con sistematización de los procesos y búsqueda de una pertenencia social y autoestima personal, que le permita a cada sujeto enfrentar los desafíos de los múltiples escenarios mundiales futuros. La necesidad de procesar estas ansiedades institucionales conlleva a provocar la ruptura de la endogamia; esto es la apertura al contexto, a los cambios, a las transformaciones y a la incorporación de los vertiginosos desarrollos del conocimiento en otras instancias metodológicas, con procesos más ajustados a las necesidades cotidianas de los sujetos de aprendizaje. Revisar los procesos de aprendizaje, la búsqueda de nuevas estrategias de aprender y de enseñar es el ingrediente básico de la transformación de las instituciones.

La inclusión representa también la apertura del espacio institucional a través de la generación de un conjunto de actividades que favorezca una gestión coordinada institución-comunidad. La promoción de acciones educativas interrelacionadas con los estamentos comunitarios que requieran de la participación

⁴ GARCÍA TESKE, E. (2002): *La formación de profesionales para la educación inclusiva*. Montevideo.

de recursos materiales, humanos y organizativos que escapan a la propia estructura institucional, constituye una ampliación del tiempo pedagógico que incide directamente en el mejoramiento del capital cultural significativo de la comunidad y se valida como elemento clave para la identidad institucional. La utilización de los distintos espacios institucionales para realizar tareas de apoyo a la labor y el establecimiento de vínculos con determinadas organizaciones del medio (no gubernamentales, comisiones barriales, clubes, asociaciones culturales, deportivas, etc.) a fin de extender la labor pedagógica fuera de los espacios particulares de la institución. Las razones que sustentan el movimiento hacia una escuela inclusiva son varias y de naturaleza distinta. Por un lado, desde un punto de vista psicopedagógico, existe una concepción del desarrollo de origen social, es decir se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje, la responsabilidad de los adultos al determinar la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumnado (relación con los materiales y los compañeros) es decisiva, por lo que se atribuye a la escuela un papel clave como contexto de desarrollo⁵.

Por otro, la reflexión sobre la práctica en la atención de las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales. De una visión más centrada en el individuo que se integra (en una concepción regida por los principios de las necesidades educativas especiales) se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos. Existen además razones de tipo ético que reclaman el derecho a la participación social de todas las personas, eliminando todos los motivos de exclusión que se presenten.

6. Otras condiciones para otras instituciones

Reconocer a las instituciones como estamentos en transformación o cambio exige considerar una serie de elementos como satisfactores básicos de esa transformación. Las instituciones educativas promueven, desde lo interno, la necesidad de establecer parámetros más flexibles con respecto a los niveles de participación en las mismas. Estos parámetros determinan que junto a los docentes, actúan los técnicos y especialistas en áreas específicas, así como los padres. Los tres actores que consideramos claves para la transformación educativa. Las más diversas organizaciones internacionales han promovido la participación integral de los involucrados en el abordaje específico de los diversos objetivos institucionales. UNESCO (1995) recoge estas propuestas, generando una base mínima de consideraciones que deberían construir la nueva institución, esto es, una escuela que sirva para todos. Entre ellos destacan aspectos que coadyuvan a una visión que también dirige sustancialmente la capacitación que desarrollamos. En este contexto se subraya atender básicamente a lograr:

- TRABAJO COLABORATIVO ENTRE LOS ACTORES INSTITUCIONALES
 - La necesidad de ensayar formas de colaboración entre los diversos actores institucionales (docentes, técnicos, especialistas, padres).
 - Intervención conjunta en el aula.

⁵ GARCÍA TESKE, E. (2002): *La formación de profesionales para la educación inclusiva*. Montevideo.

- Planificación conjunta de las unidades de programación.
- Incremento de la ayuda mutua.
- Promoción de la autoestima, a partir de la colaboración.

- ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
 - Diseño de prácticas efectivas en las que puedan tomar parte todos los alumnos.
 - Importancia del aprendizaje social (trabajo colaborativo entre el alumnado).
 - Organización del aula y optimización de los recursos materiales y humanos existentes y, en particular, de los conocimientos y experiencia de cada actor.

- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL CURRÍCULO
 - Mejora de la formación interdisciplinaria en este campo.
 - Elaboración de objetivos compartidos y claramente definidos.
 - Definición de criterios de centro en el desarrollo del currículo.
 - Acuerdo en relación con los criterios de evaluación y de indicadores para el seguimiento.

- ORGANIZACIÓN INTERNA
 - Autoevaluación y evaluación interna periódica.
 - Fomentar una estructura organizativa que favorezca la cohesión.
 - Potenciar el intercambio entre actores diversos.
 - Distribución de los horarios coherentes con los fines que se persiguen.

- COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA
 - Fortalecimiento de la comunicación con las familias.
 - Fortalecimiento de las vías de participación de los padres en la toma de decisiones.
 - Desarrollo de contactos formales e informales.

- TRANSFORMACIÓN DE LOS SERVICIOS/RECURSOS DESTINADOS A LA EDUCACIÓN
 - Destinados para todo el centro y centrados en el currículo.
 - El docente de apoyo, clave para el trabajo colaborativo.
 - El técnico o especialista implicado en la estructura del centro.
 - La transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la educación inclusiva.

El progreso de la institución hacia estas condiciones, así como su consolidación y mantenimiento, responde siempre a procesos lentos, progresivos, no ajenos a las dificultades, que suponen la negociación compartida de significados por parte de los docentes; en definitiva, la toma de conciencia y la responsabilidad de llevar a cabo un conjunto de innovaciones que afectan a todo el centro.

Estos procesos pueden resumirse en:

- Implicación de todos los actores en las finalidades que se persiguen y negociación de los objetivos. Este proceso compromete tanto la responsabilidad individual como la necesidad de consenso que incrementa la conciencia de equipo y lo cohesiona.
- Optimización de los recursos existentes, tanto materiales como personales.
- Potenciación de las responsabilidades individuales como contribución al proyecto de equipo y exigencia de la interdependencia positiva; en definitiva, de la participación de todo el profesorado.
- Promoción de la reflexión sobre la práctica; de la crítica responsable y de la necesidad de acuerdos.
- Potenciación de la autoestima que se genera a partir de los pequeños logros iniciales, cosa que da mayor seguridad y estímulo.
- Equilibrio entre la presión y el apoyo. La presión es necesaria como incentivo para mantener el ritmo de trabajo pero ha de verse compensada por la seguridad del apoyo de los compañeros y compañeras.
- Incorporación de la autoevaluación como factor de progreso.

7. El modelo ejecutado

Desde 1995 se carece de ofertas de capacitación profesional para la atención de la población con necesidades especiales que no requieren de apoyos prolongados ni de alta intensidad para salir adelante en sus procesos de enseñanza aprendizaje y, aun más, no ha habido ofertas de capacitación para la atención de personas con necesidades múltiples. Esta situación ha provocado el siguiente fenómeno socio-educativo:

La población cuyas necesidades educativas no le impide ser incluida en los sistemas regulares está siendo trasladada, en un mínimo porcentaje, hacia servicios más inclusivos. Mientras los servicios menos inclusivos, escuelas especiales, están pasando a ser ocupados por personas que requieren de apoyos prolongados o permanentes e intensos, en manos de personal que carece de formación específica en la temática.

Por otra parte:

- Las personas con discapacidad y sus familiares y la legislación que día a día se redacta en función de sus derechos, ha hecho que el reclamo por la existencia de servicios y por la calidad de los mismos, sea un acto cotidiano.

- La demanda realizada por los propios interesados en los centros educativos, solicitando matrícula, ha llevado a las instituciones a ofrecer el servicio a pesar de carecer de personal debidamente formado para darle atención.
- La atención a las necesidades educativas que presentan las personas con necesidades múltiples ha sido asistida, desde 1990, exclusivamente a través del apoyo de organizaciones internacionales tales como SENSE de Inglaterra, la Unión Latinoamericana de Ciegos, la Fundación de la Organización Nacional de Ciegos de España y del Programa Hilton Perkins de la Perkins School for the Blind de los Estados Unidos, a través de capacitación de personal de conducción, maestros, profesionales, técnicos y padres mediante expertos de los Estados Unidos, Inglaterra y de la región de América Latina y la dotación de material bibliográfico y para el trabajo educativo con los niños y jóvenes con necesidades múltiples.

A estas razones debemos sumar las escasas oportunidades que han tenido los profesionales uruguayos pertenecientes a la educación especial, de profundizar y perfeccionar sus conocimientos en el área. Sobre la base de lo expuesto, es necesario reconocer que la necesidad de capacitar debidamente a los profesionales para trabajar en la atención educativa y de rehabilitación de las personas con necesidades múltiples es urgente, dado el derecho que las personas con necesidades múltiples y sus familias tienen de acceder a servicios educativos de calidad, que el campo de trabajo en el que los futuros profesionales capacitados se pueden desempeñar es próspero y que los educadores que esperan por una oportunidad de crecimiento profesional son muchos. Esto hace que la propuesta que aquí se presenta sea un proyecto sumamente necesario, útil y viable para la realidad uruguaya.

A lo anterior, es necesario agregar que el Programa Hilton Perkins de la Perkins School for the Blind de Boston, USA, con sede regional en Córdoba, Argentina, está dispuesto a compartir con el Centro de Capacitación Docente "Prof. Juan E. Pivel Devoto" la responsabilidad de sacar adelante esta instancia de capacitación para educadores, técnicos y profesionales uruguayos. Asimismo, se considera oportuna la participación en esta capacitación, en calidad de oyentes, de padres y personal auxiliar. El ofrecimiento de apoyo por el Programa Hilton Perkins se realizará a través del convenio con la Unidad de Atención Temprana de la Fundación Braille del Uruguay mediante el acuerdo de partes.

8. Perfil de egreso del profesional

Al finalizar la formación se pretende que los participantes desarrollen las siguientes competencias:

- Hábil en el manejo de estrategias evaluativas, programáticas, metodológicas y tecnológicas requeridas para la atención educativa, de habilitación y de rehabilitación de las personas con necesidades múltiples, de acuerdo al rol que desempeña dentro del equipo de trabajo.
- Creativo en el diseño de apoyos atinentes a las necesidades detectadas en la población que convoca a la presente.
- Asertivo en el manejo de las interrelaciones con los integrantes del equipo técnico.
- Acertado en sus intentos por alcanzar el compromiso familiar con el programa educativo de la persona.

- Respetuoso en la interacción con las personas con necesidades múltiples y sus familias.
- Sensible ante las necesidades propias del contexto de convivencia de las personas con necesidades múltiples.
- Consecuente con sus propias metas.
- Crítico y constructivo ante su propio proceso de formación y la realidad que le plantea el proceso práctico.
- Abierto a la crítica y receptivo a la modificabilidad cognitiva estructural, a partir del punto de vista del otro.
- Dispuesto a la superación profesional y personal.
- Seguro para enfrentar los retos y cambios constantes a los que la capacitación lo expondrá durante su vida profesional.

9. Características generales de la experiencia

9.1. Objetivos

La capacitación se dirigió a diversos actores, maestros, técnicos y padres, que se hacen cargo de la atención de esta población escolar con características tan especiales en el momento de su abordaje pedagógico rehabilitador.

Capacitar e integrar a docentes, técnicos y padres en etapas presenciales es una innovación en los distintos programas de profesionalización que tiene el Consejo Directivo Central, es a la vez la primera especialización que se lleva a cabo en multidiscapacidad dentro de la educación especial de nuestro país.

Se cumplió con el objetivo y sumado a ello, se contó con la participación activa de los padres de alumnos con necesidades múltiples, incluso en las evaluaciones finales de los participantes (estudio de casos).

9.2. Propuesta de capacitación

En la selección de las respectivas temáticas, previo a la iniciación del Curso, se convocó a técnicos de la Inspección Nacional de Educación Especial del Consejo de Educación Primaria, en actividad y en retiro; de la Fundación Braille del Uruguay; de la Perkins School for the Blind de los EE.UU., Boston, Massachusset; del Equipo de Docentes de Educación Especial de la Secretaría de Capacitación Docente e integrantes de la Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Visual y con Déficit. En esa oportunidad se elaboró la currícula del curso la que comprendía el tratamiento de ocho módulos de los cuales se cumplieron siete, en virtud de que al priorizar algunos módulos se restaron horas de clase a otros.

A solicitud del coordinador del curso, el inspector de educación especial en las Sub Área Discapacitado Visual e Intelectual, Maestro Wilson Silva, se propuso la implementación de un Curso Complementario del Módulo 5: "Comunicación Alternativa". Éste se desarrolló con una carga horaria de 140 horas: 112 presenciales y 28 de trabajo a distancia, abordándose el sistema de lecto escritura Braille y Lenguas de

Señas Uruguayas. El curso fue dictado por dos profesoras de las Escuelas n.º 197 para Discapacitado Auditivo y n.º 198 para Discapacitado Visual. El mismo se desarrolló durante dos ciclos lectivos (2003 y 2004). El curso complementario del Módulo 5 tuvo el carácter de sensibilización en dos de los varios sistemas de comunicación existentes en la educación de la persona con necesidades múltiples

9.3. Participantes

- 23 maestros especializados en áreas de educación especial (discapacidad intelectual, discapacidad motriz, discapacidad auditiva y discapacidad visual).
- 20 técnicos de distintas ramas de profesionales: psicólogos, psicomotricistas, fisioterapeutas, asistentes sociales, fonoaudiólogos, técnicos en orientación y movilidad, técnicos en actividades de la vida diaria, etc.

En ambos casos los participantes provenían de ámbitos público y privado así como del interior del país y de Montevideo.

9.4. Materiales

Durante el año 2003 y 2004, el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente generó materiales digitales a través de dos CD, con diversa información especializada, brindada por diferentes organizaciones vinculadas a la temática de la multidiscapacidad y en especial de la Perkins School for the Blind.

Se construyó una página web dentro del sitio de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, así como se diseminaron investigaciones y resultados de informes y productos de otros contextos de Latinoamérica en referencia a la temática y que fueron gentilmente provistos por los especialistas extranjeros que dictaron las diferentes etapas presenciales del mismo.

9.5. Etapas

Durante el ciclo 2003 se llevó a cabo la instancia de capacitación y formación de experticia en la temática. Finalizada la misma y generadas las evaluaciones respectivas, se continúa con una segunda instancia, 2004, de profundización, en la cual el centro de acción giró en torno a procesos de investigación.

Para ello, durante el ciclo 2004, se instalaron elementos centrales: práctica docente supervisada, comunicación alternativa, elaboración de materiales e investigación aplicada. Cada proceso de formación insumió 500 horas lectivas para la formación de los técnicos y docentes que participaron del mismo. Hoy se puede afirmar que los egresados de la instancia de capacitación han superado ampliamente las 1.000 horas de formación.

Este colectivo asume la importancia de la multidiscapacidad en el Uruguay con la responsabilidad que como docentes y técnicos implicará su inserción laboral futura.

10. Evaluación de la primera fase del curso, 2003⁶

Durante el año 2003, se llevó a cabo el Curso de Capacitación Docente para la atención de alumnos con necesidades múltiples ante la urgente necesidad de:

- Capacitar debidamente a maestros, técnicos y profesionales para trabajar en la atención educativa y de rehabilitación de las personas con necesidades múltiples.
- Tener en cuenta el derecho que tienen estas personas y sus familias para acceder a servicios de calidad.
- Considerar como muy próspero el campo de trabajo en el que los capacitados se puedan desempeñar; sumada a la expectativa de los maestros que es muy grande al tener una oportunidad de crecimiento profesional en una área de la Discapacidad no abordada por el sistema de formación y perfeccionamiento docente nacional.

Ante estos ponderables la propuesta de capacitación se transformó en un proyecto sumamente necesario, útil y viable para la realidad uruguaya.

Se brindó a maestros, técnicos y profesionales de Montevideo e interior capacitación para la atención de una población con características tan peculiares.

En estos últimos años la estadística arroja un alto porcentaje de este tipo de alumnado, en virtud de que las discapacidades no se presentan puras, es decir, solas; hoy día lo hacen uno o dos déficit asociados en forma aditiva o interactiva requiriendo para el abordaje pedagógico especial según el caso.

Anteriormente los servicios y los cursos de entrenamiento se circunscribían a la discapacidad simple, pero ahora han tenido que incluir personas, quienes teniendo el impedimento de su especialización, también tienen, adicionalmente combinación o componentes interactivos. Debido a esta demanda se ofreció a los participantes una formación que les permitirá enriquecerse personal y profesionalmente.

En el tratamiento de los diversos módulos del curso, se ha fomentado la construcción de conocimientos a partir de la sistematización de los distintos aportes de los variados docentes del curso, del intercambio de la experiencia profesional de cada alumno y de la investigación acción.

Los alumnos tuvieron acceso a material específico y actualizado como ser libros, folletos, revistas, informes, etc. en el Departamento de Multiimpedidos de la Biblioteca del Centro de Capacitación Docente. Estos materiales los proporcionaron docentes del curso, nacionales y extranjeros, e instituciones extranjeras.

Sin duda que se mejorará la calidad de vida de un 60% de la población con necesidades múltiples atendidas por la Inspección Nacional de Educación Especial, del Consejo de Educación Primaria.

Se propusieron ocho módulos para el desarrollo temático, se cumplieron siete al jerarquizar, según la relevancia para la formación, con una adecuada carga horaria. Con respecto al Módulo 5: Comunicación alternativa, desde la tutoría se propuso realizar un complemento de dicho módulo el que consistió en un

⁶ Abstract evaluación elaborada por el maestro Wilson Silva Alves, supervisor de educación especial, especializado en discapacidad intelectual y visual, y coordinador del curso de referencia.

curso del sistema de lecto escritura Braille y de lenguas de señas uruguayas, dictadas por dos profesoras de las Escuelas n.º 198 y n.º 197 respectivamente, de mayo a octubre con una frecuencia semanal.

Podemos decir al culminar el primer año de formación, que se capacitaron 21 maestros a cargo de aulas con alumnos con necesidades múltiples, de Montevideo y del interior, 20 técnicos que trabajan en centros educativos públicos o privados y un grupo de padres pertenecientes a la Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Visual y con Déficit Asociados. Se establecieron redes con instituciones públicas y privadas cuyo común denominador es la atención a este tipo de población.

Con respecto a la evaluación del curso y para su aprobación cada participante debía presentar su portafolio (individual), y en equipo un estudio de caso. En cada equipo se trató de contar con la presencia de maestros y de por lo menos un técnico de cada especialidad.

11. Investigación educativa aplicada a la profundización del año 2004⁷

El sustento teórico de lo que se quiso hacer

A partir de una concepción del rol del profesional (maestro o técnico) como formador-investigador se concibió un módulo dentro del curso de Educación Especial "Necesidades Múltiples", que supuso la presentación teórica y la orientación práctica en investigación educativa.

El trabajo desde estos objetivos en el módulo pretendió hacer visible que la investigación educativa no supone exclusivamente la tarea de indagación en el ámbito de la educación formal, sino que también se extiende a las áreas no formales de trabajo profesional. Asimismo se presentó la posibilidad de que distintos profesionales que trabajan en ámbitos educativos de muy diversa naturaleza se formasen en investigación educativa de tipo cualitativo.

La investigación de índole cualitativa representa una ruptura epistemológica en el enfoque científico de la realidad social. La misma focaliza en el sujeto y su concepción del mundo más que en su accionar concreto; puesto que se considera que lo que el sujeto hace es producto del acuerdo simbólico que se entretiene en toda interacción social. Por lo tanto este tipo de investigación no pretende explicar lo que ocurre sino describirlo y comprender su esencia generando una teoría fundamentada de las distintas formas de ver el mundo por parte de los sujetos. Dentro de este marco conceptual epistémico es que se trabajó específicamente con el método cualitativo denominado "Investigación-Acción". El mismo se sustenta sobre las bases más arriba señaladas pero agrega algunos elementos que lo caracterizan:

- 1) Se fundamenta en el paradigma crítico, lo que significa que se considera que todo sujeto puede cambiar la realidad pasando de ser sujeto social a ser agente social.
- 2) Implica la participación de un colectivo comprometido con y en el proceso de investigación. El mismo participa de forma democrática, abierta, de auto-evaluación permanente y colaborativa.

⁷ Abstract informe evaluatorio elaborado por Alejandra Capocasale Bruno, profesora de Filosofía, socióloga, master en Sociología de la Educación y tutora del área investigación.

- 3) Tiene por objetivo la transformación de algún aspecto de la realidad social por parte de los propios sujetos involucrados. Tal cambio no se mide de forma cuantitativa sino cualitativamente, es decir que son los propios sujetos quienes le otorgan relevancia al mismo.
- 4) Es un proceso que tiene inicio pero no tiene fin. Generalmente se lo representa por espiral ascendente *ad infinitum* que se valora por el proceso y no por logro de productos pre-establecidos.

Lo que realmente se hizo

Primero se les presentó a los estudiantes, teóricamente, los fundamentos de la investigación educativa aplicada y del método Investigación-Acción (40 horas presenciales distribuidas en tres etapas). Posteriormente, se inició por parte de cada uno de los cursillistas una investigación-acción en su institución de referencia con el colectivo correspondiente. Este proceso tuvo la tutoría permanente de la docente encargada del curso a través de tutorías personalizadas (un total de 40 horas) y vía *mail* (un total de 20 horas). Luego que cada investigador realizó el correspondiente proceso de sensibilización institucional, una observadora asistió a las primeras reuniones colectivas donde se definieron cada uno de los problemas de investigación. Cada investigador continuó con el proceso definiendo con su colectivo las acciones a ejecutar y evaluando permanentemente las mismas. Finalmente, se realizó un cierre *in situ* informal de este primer ciclo de investigación-acción en el cual estuvo presente cada investigador, el colectivo y la tutora.

En tal sentido es que se incorporó el módulo "Introducción a la investigación educativa aplicada" en este Curso de Educación Especial. Se pretendió brindar al cursillista una presentación no sólo teórica de una herramienta metodológica de gran utilidad para su práctica profesional, como docente o como técnico, sino también una orientación práctica en investigación educativa. Es que todo profesional está viviendo en un contexto que marca una crisis de la modernidad que requiere una perspectiva y postura alternativa para enfrentar las prácticas sociales a nivel de comunidad educativa. Tal como Elboj Saso *et al.*⁸ lo proponen, es el momento de construir una "comunidad dialógica" cuya base es el diálogo que se sustente sobre un proyecto colectivo que genere interacciones transformadoras. La investigación-acción posibilita tal construcción puesto que le otorga al sujeto social el rol de agente social transformador dispuesto a participar activa, democrática y de forma comprometida en un proceso de cambio social. Los cursillistas llevaron adelante los proyectos de investigación-acción de forma individual en tanto investigadores responsables junto a los distintos colectivos de cada institución-comunidad educativa de referencia.

Para una mejor comprensión del proceso de formación y ejecución de las investigaciones-acción realizadas, es pertinente destacar los siguientes aspectos:

- 1) Los problemas de investigación seleccionados, podría decirse a simple vista que no son de gran relevancia. Sin embargo, su importancia radica no sólo en el carácter psicosocial de los mismos sino en la forma en que emergen desde el colectivo de investigación. Para llegar a entender lo dicho hay que aceptar que todo proceso de selección de un problema de investigación con el método investigación-acción, es producto de sucesivas reuniones

⁸ ELBOJ SASO, C.; PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I.; SOLER GALLART, M., y VALLS CAROL, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje*, p. 39. Barcelona: Editorial GRAÓ.

colectivas con participación activa, democrática y comprometida por parte de todos los involucrados en la comunidad educativa. El investigador responsable (en este caso cada uno de los cursillistas) sólo guió el proceso de selección del problema.

- 2) Los investigadores responsables nunca habían llevado a cabo un proceso de investigación-acción ni tenían formación específica para esa labor. Los mismos, en su carácter de docentes y/o técnicos, se enriquecieron mutuamente, intercambiando perspectivas distintas acerca de los mismos fenómenos sociales. A partir de este trabajo tuvieron resultados que de alguna forma transformaron sus puntos de vista profesionales y las distintas comunidades educativas de referencia. Esto fue logrado gracias a que ellos no sólo se informaron y formaron en investigación-acción, sino que también generaron a través de un proceso consciente un trabajo colectivo de índole dialógico con los agentes participantes. Esto se revaloriza si se tiene en cuenta que estos investigadores no eran full time en la tarea ya que seguían cumpliendo con sus otros trabajos habituales.
- 3) El colectivo de investigación tuvo una muy buena disposición a participar en cada investigación llevada adelante. Esto quedó claramente visible a través de los informes finales presentados y en las visitas de cierre realizadas por la tutora. Cada uno de los colectivos participantes expresaron abiertamente no sólo su conformidad con haber sido tenidos en cuenta en el proceso, sino con su permanente participación activa durante el mismo.
- 4) Un grupo base fue elegido de cada colectivo de referencia por cada investigador responsable, su función fue de apoyo moral y afectivo para llevar adelante el proceso de investigación. A su vez se eligió un amigo/a crítico como sujeto contrastador de ideas y acciones decididas. Aunque esta elección fue de carácter informal constituyó un importante sustento para cada investigador responsable puesto que, tanto los grupos base como los amigos/as críticos, cumplieron con efectividad el rol aceptado y adquirido.
- 5) El seguimiento de cada una de las investigaciones fue realizado de forma continua y permanente por parte de la docente-tutora responsable del Módulo. Ésta tuvo contacto en carácter de consultoría personalizada a lo largo de los once meses con cada uno de los cursillistas. A su vez, el día en que cada investigador responsable y el colectivo de referencia hicieron la reunión colectiva para seleccionar el problema de investigación de forma definitiva, asistieron las docentes asistentes de la tutora (ing. Verónica Sanz y prof. Beatriz Bell) a cada institución en carácter de observadores. Finalmente se realizó un cierre in situ por parte de la tutora que representó una instancia informal de encuentro con todo o parte del colectivo de investigación en cada caso; eso implicó el traslado al interior del país. Este procedimiento aseguró el rigor científico en las investigaciones ejecutadas.
- 6) La duración de todo el proceso de investigación-acción fue muy breve puesto que muchas veces solamente la selección de un problema de investigación de forma cabal lleva once meses (lo que duró todo el proceso en si mismo en este caso).
- 7) En términos económicos cada uno de los proyectos de investigación planteados y luego ejecutados se autosustentó. Esto no es usual en esta modalidad de investigación, que exige

una serie de recursos materiales extra para poder llevar adelante en forma exitosa las reuniones y posteriormente las acciones.

Durante once meses de intenso trabajo junto a veintidós participantes (docentes y técnicos cursillistas del Curso de Educación Especial "Necesidades Múltiples") dentro del Módulo "Introducción a la Investigación Educativa Aplicada" se planteó la ejecución de veintiún proyectos de investigación-acción en Montevideo y en el Interior del país. Este hecho ha sido calificado por observadores informales como inédito en Uruguay. La mayor relevancia de este suceso se instala en las transformaciones generadas en las distintas comunidades educativas a partir de la ejecución de estas investigaciones.

12. Curso de gestión para instituciones que atienden alumnos con necesidades múltiples

Para que los resultados de las instancias cumplidas, logren asirse fuertemente en las instituciones intervinientes, la labor docente, tiene que estar acompañada por una gestión directriz informada y sensibilizada que facilite el desarrollo de estrategias innovadoras y fuertemente diferenciadas de la impronta institucional actual. Surge así la necesidad de planificar una propuesta de capacitación para administradores de instituciones públicas y privadas.

Como cierre de las actividades del convenio, se organizó una instancia de capacitación, de la cual participaron 25 administradores (directivos y gestores de instituciones educativas) durante 60 horas académicas. En el desarrollo de la propuesta se percibió un clima de interés y de alta participación de los docentes en temáticas muchas veces desconocidas o de difícil abordaje en el plano nacional.

Esta propuesta, fuertemente marcada por la caracterización de las necesidades múltiples y sus elementos de contextualización, puso énfasis en los recursos institucionales y comunitarios posibles de generar alternativas válidas para la sustentabilidad de las acciones dentro de un centro educativo. Además, reforzó, a nivel de los participantes, la impronta esencial de un abordaje educativo en el campo, el que requiere inequívocamente de la participación conjunta de los padres, los técnicos y los docentes como única forma de generar procesos educativos y habilitadores satisfactorios y humanos.

Con efecto multiplicador, las instituciones participantes han sido apuntaladas desde el punto de vista técnico y administrativo por el valioso aporte de una Experta Internacional del Programa Hilton/Perkins de Córdoba/Argentina, quien no sólo ofreció su experiencia en el campo de las necesidades múltiples sino que transmitió, desde su lugar de madre y docente, las condiciones básicas para transformar los entornos educativos para los alumnos en entornos más saludables y humanos.

A manera de cierre y de nuevas aperturas

Pensar una estrategia de formación-capacitación dirigida a tres actores básicos en la atención de personas o alumnos con capacidades diferentes implica necesariamente ubicarse dentro de un nuevo paradigma de interpretación de la realidad personal (sujeto individual) social e institucional. Esa nueva

ubicación conceptual y real (física) exige considerar el lema de “todos somos diferentes” como factor determinante para la construcción de una filosofía social.

Una educación dentro del lema citado exige centrarse en la heterogeneidad y la diversidad como eje de acción. La atención a la diversidad es algo más que un concepto que se utiliza hoy en día, es la respuesta a una realidad que impera en la sociedad y más concretamente en las aulas. Es de todos conocido que desde que se empezó a implantar la integración escolar en el período 1985-1990, en Uruguay se ha ido gestando un nuevo modo de entender la educación y por tanto la escuela.

Los docentes, padres y especialistas suelen hacerse eco de una demanda que existe en muchos ámbitos de la sociedad y que sólo exige algo a lo que todos tenemos derecho: una educación digna que permita el pleno desarrollo del potencial del sujeto sin distinción alguna.

Los profesionales de la educación hemos asumido que para que la nueva escuela sea una realidad y no una mera utopía, necesitamos no sólo tener un espíritu solidario y justo, sino también una sólida base profesional que permita hacer frente a las dificultades que de forma cotidiana surgen al intentar llevar un ritmo de clase activo y participativo cuando el grupo es muy heterogéneo.

Es, por tanto, nuestra preocupación y responsabilidad investigar y descubrir nuevas estrategias educativas que nos permitan, por un lado acercarnos al conocimiento de posibles factores que puedan dificultar el aprendizaje de nuestros alumnos y por otro adquirir las destrezas necesarias para solventarlos.

Ese es el espíritu que fomenta la capacitación de referencia y representa el esfuerzo colectivo de diversas organizaciones que, conjuntamente, acuerdan plasmar por primera vez a nivel nacional y para la región; una capacitación de recursos humanos en la atención de alumnos con necesidades múltiples.

Sirva la socialización de esta experiencia y sus sesgos de innovación en ámbitos de la educación especial, para lograr multiplicar acciones en beneficio de todos los docentes, padres y personas interesadas e implicadas en el tema.