



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
INSTITUTO DE ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS**



**EL PRINCIPIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA NIÑEZ
CON DISCAPACIDAD EN LA ACTUAL POLÍTICA
NICARAGÜENSE DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL
IMPARTIDA EN LOS CURSOS REGULARES DE LAS
ESCUELAS NORMALES ESTATALES**

Tesina sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Postgrado en Políticas Públicas para optar al grado de Máster

Postulante: ALEYDA REYES ALTAMIRANO

Tutora: RUTH FLETES FONSECA

**Universidad Nacional de Ingeniería
Nicaragua
2013**

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo de investigación a quienes han sido fuente permanente de inspiración y motivación:

Ann Sullivan y Helen Keller

La niñez nicaragüense con discapacidad

Los maestros nicaragüenses con vocación de servicio

Agradezco en especial a las siguientes personas:

Freddy Morales, por haberme brindado el amor y el apoyo material y moral necesarios.

Ruth Fletes, por haber guiado y apoyado mi proceso de investigación.

Francisco Flores, por insistir en que debía materializar esta meta.

Sr. Luis Humberto Guzmán y Sr. Néstor Avendaño, por compartir su experiencia y conocimientos, contribuyendo así al desarrollo de ciertos aspectos de mi investigación.

Fuentes no anónimas y anónimas del MINED, por contribuir a que este trabajo se completara con el debido apego a los hechos.

Jorge Morales, por darme el apoyo a su alcance para hacer mi tesina.

Rosa Montano, por concederme una entrevista que aportó a la calidad de mi trabajo.

Personal del IAP, por colaborar en todo lo posible a la realización de la tesina.

Algunos amigos y familiares, por ayudarme a mantenerme fuerte y motivada hacia el logro de este tan esperado fin.

HOJA DE APROBACIÓN

Esta Tesina fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Postgrado en Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Ingeniería, como requisito parcial para optar al grado de Máster.

ÍNDICE DE CONTENIDO

I.	INTRODUCCIÓN	1
II.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	2
III.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3
IV.	ANTECEDENTES	4
	A. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN NICARAGUA	4
	B. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LAS ESCUELAS NORMALES DE NICARAGUA	8
V.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
VI.	JUSTIFICACIÓN	15
VII.	MARCO REFERENCIAL	16
	A. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	16
	B. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	19
	C. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	26
VIII.	ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS	41
	A. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL IMPARTIDA EN LOS CURSOS REGULARES DE LAS ESCUELAS NORMALES	41
	B. INDICADORES DEL PRINCIPIO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ACTUAL POLÍTICA DE FORMACIÓN INICIAL NICARAGÜENSE	45
IX.	CONCLUSIONES	74
X.	RECOMENDACIONES	76
XI.	BIBLIOGRAFÍA	78
XII.	ANEXOS	85
	ANEXO 1. LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL MUNDO	85

ANEXO 2. LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN NICARAGUA	87
ANEXO 3. ASPECTOS TEÓRICOS DE LA DISCAPACIDAD	89

RESUMEN

En Nicaragua, la educación inclusiva tuvo sus raíces en la educación especial y comenzó a funcionar en los noventas. La incorporación del principio de la educación inclusiva en la formación docente inicial de las escuelas normales estatales tuvo sus inicios a partir de 1994, cuando se introdujo el tema de la educación especial en el plan de estudio. Ahondar en la evolución de esa incorporación en la política de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales requiere el análisis del currículo, de ciertas disposiciones legales y otros instrumentos de política, de su estructura y de los recursos con que cuenta. Finalmente, la investigación revela que en algunos indicadores se han dado avances, en otros se requiere de un mayor impulso y, en otros, la falta de accesibilidad de cierta información hace imposible determinar su estatus actual. En todo caso, el Estado nicaragüense debe fortalecer su compromiso con la garantía de una educación inclusiva de calidad para la niñez con discapacidad no solo porque es un derecho sino también porque es una deuda con una sociedad que necesita abrazar su diversidad y apoyar a sus docentes para salir adelante.

LISTA DE ABREVIATURAS

- CONARE** Consejo Nacional de Rehabilitación
- CREAD** Centro de Recursos Educativos para Atender a la Diversidad
- ENDIS** Encuesta Nacional de Discapacidad
- FECONORI** Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad
- FEMUCADI** Federación de Mujeres con Capacidades Diferentes
- FIDEG** Fundación Internacional para el Desafío Económico Global
- IAP** Instituto de Administración y Políticas Públicas
- IEEPP** Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas
- IDEUCA** Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana “Xabier Gorostiaga, S.J.
- INATEC** Instituto Nacional Tecnológico
- IDDC** International Disability and Development Consortium
- MECD** Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
- MHCP** Ministerio de Hacienda y Crédito Público
- MINED** Ministerio de Educación
- MINSA** Ministerio de Salud
- OEI** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- OECD/OCDE** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- OMS** Organización Mundial de la Salud
- ONU** Organización de Naciones Unidas
- PEE** Plan Estratégico de Educación 2011-2015
- PCD** Personas con Discapacidad
- PDDH** Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos
- PNDH** Plan Nacional de Desarrollo Humano 2012-2016
- UNESCO** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNI** Universidad Nacional de Ingeniería
- UNICEF** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- RAAN** Región Autónoma del Atlántico Norte

RAAS Región Autónoma del Atlántico Sur

s.f. Sin fecha

s.l. Sin lugar

s.n. Sin numeración

TDAH Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación es el requisito final de graduación de la Maestría en Políticas Públicas ofrecida por la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) a través del Instituto de Administración y Políticas Públicas (IAP). Tiene por título **El Principio de la Educación Inclusiva de la Niñez con Discapacidad en la Actual Política Nicaragüense de Formación Docente Inicial Impartida en los Cursos Regulares de las Escuelas Normales Estatales**. El tema se desarrolla en las secciones que se mencionan a continuación.

Los *Objetivos de la Investigación* plantean lo que se pretende lograr al término de la investigación y los alcances de la misma. La *Metodología de la Investigación* presenta las principales fuentes utilizadas para la realización de la investigación y las principales técnicas de recolección de la información. Igualmente, se describen las fases en las que se llevó a cabo.

En los *Antecedentes* se aborda la evolución de la educación inclusiva y de la formación docente inicial impartida en las escuelas normales de nuestro país. En el *Planteamiento del Problema* se establece el objeto de estudio y en la *Justificación*, las razones que hacen necesaria la investigación y sus aportaciones e importancia. En el *Marco Referencial* se presentan algunos conceptos, enfoques, tendencias vinculadas con los temas de la educación inclusiva y de la formación docente inicial y se discuten las características de una política pública inclusiva. Además, se pone en perspectiva en qué consisten y cuál es la relevancia e importancia de los indicadores a ser utilizados para el análisis central del trabajo.

En el *Análisis y Descripción de Resultados* se detallan los hallazgos derivados del análisis de la información recopilada y de los indicadores previamente presentados en el *Marco Referencial*. En las *Conclusiones*, se discuten las reflexiones e inferencias realizadas a partir de los resultados obtenidos. Las *Recomendaciones* exponen sugerencias para la mayor y mejor incorporación del

principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad en la actual política nicaragüense de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales.

Finalmente, en la *Bibliografía* se listan las fuentes bibliográficas, hemerográficas, electrónicas, etcétera, que se utilizaron para la elaboración de la tesina. En los *Anexos*, se presenta información complementaria que sirve para la comprensión de aspectos varios en el cuerpo de la tesina.

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Determinar en qué medida la actual política nicaragüense de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales incorpora el principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

Objetivos Específicos

1. Analizar el nivel de incorporación del principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad en el currículo de la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales.
2. Identificar la incorporación del principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad en las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política.
3. Analizar si la estructura para la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales está organizada de tal modo que apoye la incorporación del principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad en el largo plazo.
4. Verificar si la política de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales cuenta con recursos necesarios para apoyar el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es esencialmente exploratoria y descriptiva. Su carácter es cualitativo y se apoya principalmente en fuentes secundarias. Para su realización, las principales fuentes utilizadas fueron las que se mencionan a continuación:

- *Fuentes primarias*: Se recurrió a informantes calificados en los temas de formación docente inicial, educación inclusiva y políticas públicas en la Dirección de Educación Especial del MINED, en las escuelas normales, y en organizaciones de personas con discapacidad. También se consultó a expertos independientes. Se tuvo que recurrir al uso de fuentes anónimas debido al escaso acceso a información primaria de la Dirección General de Formación Docente del MINED.
- *Fuentes secundarias*: Se hizo uso fundamentalmente de información relacionada con formación docente inicial, educación inclusiva y políticas públicas. Entre estas fuentes se cuentan: estadísticas y documentación oficial del MINED y otras instancias estatales, leyes y otros instrumentos de políticas públicas vinculados a la formación docente inicial, estadísticas y reportes de organismos nacionales e internacionales vinculados con la educación y la discapacidad, literatura especializada y contenidos aparecidos en medios de comunicación sobre los temas antes mencionados, e Internet.

Las principales técnicas de recopilación de información utilizadas fueron la revisión documental y la entrevista conversacional informal y semi-estructurada. En cuanto a las técnicas de análisis de la información, éstas fueron sobre todo cualitativas. La investigación tuvo dos fases:

- *Primera fase*: Se recopiló información relacionada con formación docente inicial, educación inclusiva y políticas públicas; se realizó una revisión documental sobre esos mismos temas y se realizaron entrevistas informales a algunos informantes calificados.

- *Segunda fase:* Se recopiló información sobre la formación docente inicial en Nicaragua y los indicadores propuestos a través de la revisión documental y fundamentalmente de entrevistas semi-estructuradas a informantes calificados y se hizo el análisis y síntesis final de la información obtenida.

IV. ANTECEDENTES

Entender cómo y en qué medida se está incorporando el principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad en la política de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales de nuestro país amerita comprender el desarrollo tanto de la educación inclusiva como de la formación docente inicial en Nicaragua. Por considerarse información relevante al tema, se incluye en el Anexo 1 una descripción de la situación de las personas con discapacidad en el mundo y en el Anexo 2 una descripción de la situación de las personas con discapacidad en Nicaragua.

A. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN NICARAGUA

Los antecedentes de la educación inclusiva en Nicaragua se encuentran en la educación especial. Según Gary Miron, antes de 1979, las escuelas que brindaban servicios de educación especial eran pocas, atendían a unos 335 niños con discapacidad y en su mayoría, eran privadas y caras. La incorporación de la educación especial al sistema educativo estatal ocurrió en 1979, cuando el nuevo gobierno estableció la Dirección de Educación Especial en el Ministerio de Educación, cuya función era la de administrar además de los servicios educativos para niños discapacitados, un centro de diagnóstico para detección y evaluación para niños con diferentes problemas y un centro de documentación especializado en la temática. Entre 1979 y 1980, el número de escuelas especiales se triplicó (251-52) y el número de estudiantes pasó de 1,624 en 1983 a 2,269 en 1988 (Arrién 30).

Miron asevera que ya en 1990, había 22 escuelas especiales, 18 programas de educación no formal y 29 clases terapéuticas que brindaban servicios especiales. Había 3,224 estudiantes que recibían servicios de educación especial, de los cuales el 80% estaba matriculado en la educación especial formal y el 20%, en la no formal (252). De los 95,000 niños discapacitados en edad de escolarización primaria que se calculaban en 1990, unos 48,000 estaban matriculados en escuelas primarias y solo 2,505, es decir un 2,5 %, estaban en la educación especial formal (262).

Una nueva política especial, la cual afirmaba que los servicios de educación especial tenían que ser integrados y procurar la preparación de los individuos para desenvolverse en la sociedad, se proyectó en 1989 y se aprobó a mediados de la década del noventa. Ésta comprendía tres fases: integración de los niños con discapacidades y sus familias en la sociedad a través de servicios de educación especial no formal; integración en el sistema de educación formal a los niños que pudieran beneficiarse de ella; y transición a la edad adulta y a la vida laboral (Miron 258). En 1990, el Ministerio de Educación inició la integración escolar de niños y niñas con discapacidad a las escuelas regulares y en 1993, la Dirección de Educación Especial asumió y generalizó esta modalidad de atención (Asociación 24).

Según el estudio *Educación Inclusiva en Nicaragua*, en 1999 las escuelas especiales eran 38, de ellas 32 públicas y 6 privadas, y la matrícula era de 3,065 alumnos. Para el 2004, había 2,322 estudiantes en las 27 escuelas especiales existentes y 1,316 alumnos en aulas integradas (Asociación 4). En 2005, la Dirección de Educación Especial inició el Proyecto de Desarrollo de la Educación Inclusiva en Nicaragua (Pérez), el cual se basaba fundamentalmente en la capacitación de docentes, la creación de condiciones en las escuelas regulares y la elaboración de materiales curriculares (MINED *Proyectos* s.n.).

En 2004, se elaboró el documento *Política y Normativas de Acceso a la Educación para el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales* con el fin de apoyar la educación inclusiva a través de garantizar el acceso, la permanencia y el éxito escolar de la diversidad del estudiantado (MINED *Normativa* 6).

En 2008, la educación inclusiva se concretaba a través de diferentes proyectos coordinados por el MINED y financiados con recursos propios y externos. Educación Especial atendía para entonces a 3,400 niños, niñas y jóvenes con discapacidad que asistían a las escuelas especiales, a 5,964 niñas y jóvenes con discapacidad que asistían a preescolar, primaria y secundaria y mantenía 4 unidades de transporte para las escuelas especiales.

En el *Informe de Fiscalización sobre el Derecho de Niñas, Niños y Adolescentes con Discapacidad a la Educación Inclusiva en las Escuelas Regulares*, realizado por la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos en 2011, se menciona la ejecución de proyectos vinculados a educación inclusiva por el MINED a través de la Dirección de Educación Especial: Desarrollo de la Educación Inclusiva en Nicaragua (PRODEIN), Educación de Calidad para Todos, Atención Educativa a Menores con Discapacidad, Campaña EFA-VI, y Fundación ONCE para la Solidaridad con Personas Ciegas de América Latina FOAL (Procuraduría 26-7).

En el *Plan Estratégico de Educación 2011-2015* el MINED afirma que la Educación Especial está incluida dentro del Sistema de Educación Básica y Media, en cumplimiento de la Ley 763, Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y que la Dirección de Educación Especial del MINED atiende a 26 escuelas que ofrecen preescolar y primaria a 2,927 estudiantes con deficiencia visual, auditiva, motora e intelectual entre las edades de 0 a 22 años y atiende a 23,472 estudiantes con necesidades educativas especiales en Educación Básica y Media. Existen dos modalidades de atención para estudiantes de escuelas regulares y especiales: educación no formal, en la cual promotores educativos trabajan en la estimulación de niños y niñas de 0 a 4 años en conjunto con sus padres y madres y educación formal, la cual está constituida por las Escuelas de Educación Especial, aulas integradas, educación inclusiva e integración socio-laboral (28).

En 2012, al entrar en vigencia la *Normativa para la Atención del Estudiantado con Necesidades Educativas en el Marco de la Diversidad Nicaragüense*, se derogó la Política y Normativas de

Acceso a la Educación para el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (MINED Normativa 4).

Para terminar esta breve reseña, es necesario mencionar que en cuanto al marco legal de la educación inclusiva, si bien el derecho a la educación de las personas con discapacidad está garantizado desde la Constitución Política de Nicaragua, ha habido avances cualitativos con la aprobación de otras leyes. Igualmente, Nicaragua ha asumido compromisos con instrumentos internacionales que abogan por los derechos de las personas con discapacidad:

- 1989 Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas)
- 1990 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien)
- 1993 Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas)
- 1994 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca)
- 1996 Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston)
- 1999 Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Ciudad de Guatemala)
- 2000 Reunión Regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos (Santo Domingo)
- 2000 Marco de Acción de Dakar –Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes (Dakar)
- 2001 VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba)
- 2008 Metas Educativas 2021: La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios (El Salvador)

B. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LAS ESCUELAS NORMALES DE NICARAGUA

La creación de la primera Escuela Normal de Señoritas en 1908, en los últimos años del gobierno liberal del General J. Santos Zelaya, marcó el surgimiento de los centros de formación docente. Después de eso, durante el gobierno conservador, se fundó el Instituto Pedagógico de Managua en 1911, pero no fue sino hasta 1913 que empezó a funcionar con 40 estudiantes varones de escuela normal, además de otros estudiantes de primaria. En 1938, bajo el primer período presidencial de Somoza García, se crearon en la ciudad capital Managua dos escuelas normales: una de mujeres y otra de varones. A finales de la década del 30, los siguientes colegios religiosos fueron autorizados por el Ministerio de Instrucción Pública para formar maestros de educación primaria: Colegio La Divina Pastora, en Managua; Colegio La Recolección, en León; y Colegio Sagrado Corazón de Jesús, en Chinandega. Paulatinamente, más escuelas normales fueron fundadas, y de éstas, un par reubicadas (Meza 7-8).

El primer plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria tenía un currículo de tres años de estudios, el cual luego se amplió a cuatro años y abarcaba estudios propedéuticos, clases pedagógicas y metodológicas. Para graduarse los estudiantes tenían que elaborar una tesis y hacían un examen público teórico y práctico. En 1948, inició un nuevo plan de estudio que constaba de cinco años de estudios generales y de formación profesional. Además de llevar las materias en el plan de estudio de bachillerato, los estudiantes llevaban las asignaturas de trabajo manual, música y canto, pedagogía I y II, psicología del niño, metodología, e historia de la pedagogía (Meza 8).

A inicios de la década del 50, se estableció por convenio del Gobierno de Nicaragua y la UNESCO, el Programa de Escuelas Normales Asociadas, cuyo propósito era brindar asistencia técnica para la formación de los nuevos maestros normalistas. Este impulso trajo como consecuencia no solo el mejoramiento de los profesores sino un notable crecimiento de la matrícula, graduándose 750 maestros en 1964, siete veces más que en 1958. Debido al alto nivel

de empirismo, en 1964 y 1965, se pensó en abrir 30 centros de formación docente bajo las modalidades de formación y profesionalización. El resultado fue que las plazas creadas por el Estado fueron insuficientes para la cantidad de egresados, quedándose muchos de ellos sin poder trabajar en la profesión. Otras escuelas normales con turnos diurnos, nocturnos y luego sabatinos fueron creadas en Chinandega, León y Masaya a inicios de la década del 70. En 1978, la matrícula en centros de formación docente era de 2,053 personas (Meza 9-10).

En el documento *Diseño Curricular de la Formación Inicial de Docentes* se afirma que el período comprendido desde la década del cincuenta al setenta, se caracterizó por un “currículum con visión integral y actividades extracurriculares, práctica docente integral, personal formador motivado y con mística, seleccionado con criterios de calidad profesional y humana, asistencia técnica de la UNESCO y del Ministerio de Educación, una captación cuidadosa de estudiantes, becas para perfeccionamiento de profesores, plantas físicas adecuadas, tiempo completo para la formación, reconocimiento social y salarial” (MINED 3).

La década del 80 estuvo marcada por la necesidad de ampliar la cobertura de los servicios educativos. De ese modo, al iniciarse el Gobierno Sandinista se fundan nueve escuelas normales en las ciudades de Juigalpa, Bluefields, León, Siuna, Bonanza, Chinandega, Matagalga, Rivas, y Río San Juan, para llegar a un total de 14 escuelas en todo el país. Estas normales ofrecían cursos regulares para la formación de maestros y cursos de profesionalización para maestros en servicio y en 1984, debido al creciente empirismo, se creó la modalidad de maestros de Educación Fundamental. Con todas las modalidades se llegó a alcanzar una matrícula de 10,556 estudiantes de formación docente a nivel nacional, de los cuales el 65% eran alumnos de profesionalización, el 30% estaban bajo la modalidad de maestros de Educación Fundamental, y solo un 5% estudiaba en los cursos regulares (Meza 11).

A pesar de los esfuerzos realizados, la crisis que afectó al país producto de la guerra, el bloqueo y los desastres naturales tuvo como consecuencia, especialmente hacia el final de la década, “una formación de maestros con grandes deficiencias, ingreso de estudiantes sin vocación, maestros

con conocimientos y destrezas no desarrolladas para enfrentar tan compleja labor”. Debido a los bajos salarios, la movilidad laboral de los formadores de docentes se incrementó, lo cual ocasionó la contratación de personal no tan calificado o empírico. Para 1989, de los 341 formadores de docentes que había, 66% eran empíricos, 28% eran licenciados, y 6% eran profesores de educación media, con cuatro años de estudios universitarios (Meza 12).

Producto de esa expansión en la cobertura, el nuevo modelo educativo y de formación docente vinculado a la Educación Popular, la Cruzada Nacional de Alfabetización, y la Gran Consulta Nacional para la definición de los Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación, en esa década se dio una transformación en la estructura y funcionamiento de la formación docente. Se hicieron transformaciones en los planes de estudio, entre los que se contaron la creación de tres planes de estudio, los cuales se correspondían con el nivel de ingreso de los aspirantes: primaria, media y bachillerato (MINED *Diseño 3*). Asimismo, se consignó como objetivo de la formación docente la preparación de docentes de Educación Primaria para que fueran “capaces de interpretar y transformar la realidad en función del desarrollo integral de la personalidad humana” (Arrién 401).

En 1990, el número de escuelas normales se redujo a 12 y de los 9,339 estudiantes, 1,086 eran atendidos en las escuelas y 8,253 eran parte de 53 núcleos de profesionalización, es decir, eran docentes que estaban siendo formados porque ejercían sin una formación inicial formal. Como resultado de una revisión del trabajo de las escuelas y con la justificación de optimizar los recursos y mejorar la calidad, se cerraron varias normales en el país en las ciudades de Ocotlán, León, Rivas, San Carlos y Boaco. Paralelamente, en las escuelas normales, se inició la transformación curricular de los planes de estudio, se redefinió el perfil profesional de maestro de primaria y empezó una transformación organizativa y administrativa. En esa línea, en 1991, inició el Proyecto SIMEN, el cual tenía como uno de sus propósitos mejorar la formación docente inicial de la educación normal a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) a través de la transformación curricular y administrativa en las 8 escuelas normales estatales del país (Meza 15-16).

En *Tendencias de la Educación Básica y Media en Centroamérica* del IDEUCA se asevera que, en 2003, si bien las propuestas de Sistema de Capacitación y de Reforma de las Escuelas Normales son importantes, éstas no eran muy conocidas por los maestros y que la situación de las normales se agravó por la escasez de recursos, la baja matrícula y la poca motivación para estudiar la docencia (63). Carlos Tünnermann Bernheim afirmó en 2004 que en ese momento existían 8 escuelas normales estatales, 2 subvencionadas y 1 privada y que a ellas asistía mayoritariamente una población femenina, 70% de la matrícula (Tünnermann 43).

En el documento *Diseño Curricular de la Formación Inicial de Docentes*, se argumenta que en el período entre 1994 y 2006, si bien hubo avances en la formación de formadores, el equipamiento tecnológico de las escuelas normales y la mejora en la infraestructura en algunas de esas escuelas, las iniciativas regionales impulsadas por organismos internacionales dieron lugar a “estudios diagnósticos, fragmentación y copia de modelos exógenos” que a su vez no derivaron en un mayor mejoramiento de la formación docente en las escuelas normales del país. También se afirma que hasta 2010, no se había definido un diseño curricular de la formación inicial adaptado a los “diferentes contextos y entornos educativos” (MINED 4).

En cuanto a la formación docente inicial de la educación inclusiva, fue a partir de 1994 que se introdujo un curso en las escuelas normales que agrupaba las modalidades de preescolar, educación especial, multigrado y extra edad (Fletes 9). Desde el 2010, se inició un proceso de transformación curricular de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria en el marco del nuevo Currículo de la Educación Básica y Media, y la Estrategia Educativa del gobierno de turno. Fue de ese modo que se originó el curso de Necesidades Educativas Especiales. Asimismo, las escuelas normales de la Costa Caribe estaban formando a los docentes en Educación Primaria Intercultural Bilingüe como parte del proceso de transformación curricular. En 2011, el Ministerio de Educación brindaba la formación inicial de los maestros de primaria en 10 escuelas normales, 8 de las cuales son estatales (MINED *Plan* 39).

V. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación docente inicial tiene un rol preponderante en las actitudes y prácticas de los futuros docentes. En Nicaragua, esta formación está a cargo de la Dirección General de Formación Docente del Ministerio de Educación (MINED) y se imparte en ocho escuelas normales estatales, las cuales están ubicadas en los departamentos de Chinandega, Estelí, Managua, Carazo, Matagalpa, Chontales, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS).

En cuanto a la educación inclusiva, la Dirección de Educación Especial está a cargo de su desarrollo en nuestro país. En el sitio oficial de Internet del MINED se reafirma un compromiso de desarrollar una educación inclusiva fortaleciendo “el carácter de transversalidad de los servicios de Educación Especial, en los diferentes programas de educación” y de asumir la atención a la diversidad, es decir, la atención de las necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas con la discapacidad.

Asimismo, se conceptualiza a la educación especial como “un conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados y de apoyo que se pone a disposición de los diferentes Programas Educativos para que todos los alumnos, incluidos los que presentan discapacidad, logren acceder al currículo de la educación”. En los objetivos generales de esta dirección se puede verificar la orientación hacia la educación inclusiva de la misma:

- Favorecer el desarrollo armónico de la niñez con discapacidad realizando acciones de prevención y detección temprana y abriendo oportunidades de intervención e integración educativa.
- Propiciar en niños y niñas que presentan discapacidad insertos en programas del MINED, el desarrollo de hábitos, habilidades, destrezas y capacidades intelectuales, laborales y morales que les permitan integrarse activamente a la sociedad.

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de los servicios de educación básica, post básica y comunitaria capacitando y asesorando a los docentes, padres y madres de familia, consejos escolares, delegados y técnicos departamentales y municipales a fin de que se responda adecuadamente a las necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad.
- Promover la definición e implementación de políticas educativas que garanticen la comprensión y atención a la diversidad del alumnado dentro del sistema regular de educación.
- Fortalecer la coordinación intra e interinstitucional a fin de garantizar una Integración educativa eficaz.

De lo anterior se desprende que le corresponde a la Dirección de Educación Especial del MINED desarrollar la educación inclusiva en coordinación con las demás instancias del ministerio incluyendo la Dirección General de Formación Docente. En lo que respecta a la formación docente inicial, eso implica que ambas direcciones deben procurar que el currículo aplicado por las escuelas normales incorpore el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad. En la actualidad, este currículo incluye el curso de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. Sin embargo, es fundamental explorar las características y vigencia de este curso y si incorpora ese principio en el currículo de otras maneras.

Igualmente, existen distintos elementos que confirman el creciente compromiso que nuestro país tiene con la garantía del derecho de la niñez con discapacidad al acceso y calidad de la educación: la ratificación de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, la aprobación de la *Ley 763, Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2011* y la entrada en vigencia de la *Normativa para la Atención del Estudiantado con Necesidades Educativas en el Marco de la Diversidad Nicaragüense* en 2012. No obstante, es necesaria una revisión de las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación y otros instrumentos de política para verificar que éstos tienen un enfoque inclusivo.

Lograr que la política de formación docente inicial en los cursos regulares de las escuelas normales incluya el principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad requiere recursos. En el *Presupuesto General de la República 2013*, aprobado para este año, el presupuesto asignado al Ministerio de Educación fue de 7,374,852,517 córdobas (MHCP 67). Para el estudio, es imprescindible verificar cuál es la asignación presupuestaria que le corresponde a la Dirección General de Formación Docente y de ésta, qué porcentaje se usa para incorporar el enfoque inclusivo en la formación inicial en las escuelas normales y de qué manera. Además, se requiere ahondar sobre los recursos humanos y materiales (pedagógicos y metodológicos) con que cuentan las escuelas normales para ese mismo fin.

Si bien se reconoce que en nuestro país ha habido avances en la implementación de la educación inclusiva, el hecho de que la educación inclusiva aún no ha permeado mayormente en la formación docente inicial en los cursos regulares en comparación con los cursos de profesionalización y la formación en servicio, que los compromisos para con el derecho a la educación de la niñez con discapacidad son relativamente recientes, que las escuelas normales han funcionado estructuralmente más o menos de la misma manera por mucho tiempo y que los recursos asignados y existentes tanto para la formación docente como el desarrollo de la educación inclusiva son aparentemente limitados nos lleva al siguiente planteamiento:

La actual política nicaragüense de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales requiere de una mayor incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

VI. JUSTIFICACIÓN

La niñez con discapacidad se encuentra entre los grupos más vulnerables y excluidos de la sociedad en el mundo y Nicaragua no es una excepción. A pesar de que ha habido un mayor acceso de la niñez con discapacidad a la educación inclusiva en nuestro país, existe la necesidad de mejorar la calidad de la educación que recibe la niñez en general, y este grupo en particular.

Lo anterior nos remite forzosamente al mejoramiento del desempeño docente, la cual requiere a su vez de una formación docente de calidad. La formación docente inicial reviste especial importancia porque tiene un impacto directo en las actitudes y valores de los docentes en formación hacia las necesidades educativas asociadas o no a discapacidad y les prepara para tener un repertorio que les permita atender la diversidad. Mejorar la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales, sobre todo en el marco de los compromisos adquiridos a nivel internacional y nacional para garantizar el derecho de la educación de la niñez con discapacidad, requiere el análisis de ciertos aspectos de la política de formación docente inicial.

Esta tesina pretende servir de guía general a todos aquellos investigadores, analistas de políticas, tomadores de decisiones que quieran y/o necesiten tener una comprensión general de los avances y retos de esta política en la incorporación del principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad. En última instancia, esta investigación se propone ofrecer al menos una modesta contribución con el aprendizaje de mayor calidad de la niñez con discapacidad y el desarrollo de la profesión docente en Nicaragua.

VII. MARCO REFERENCIAL

En esta sección se presenta información teórica que ha de sustentar el abordaje del tema del estudio. Se retoman, al igual que en los antecedentes, aspectos vinculados a la educación inclusiva y a la formación inicial de docentes y se exponen los elementos necesarios para que una política de formación docente inicial sea inclusiva. Además, se presenta la lista de indicadores que facilitarán el análisis de la actual política nicaragüense de formación docente inicial y una explicación de lo que significan y su importancia.

Adicionalmente, en el Anexo 3 se incluye información sobre aspectos teóricos vinculados a la discapacidad, la cual puede contribuir a una comprensión más amplia de lo expuesto en este marco referencial.

A. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Según Durán, entender lo que en la actualidad se entiende por inclusión educativa pasa por comprender tres ideas:

- El foco de atención es el “contexto” y no el “alumno”, pues más importante que las condiciones y características de los alumnos es la capacidad de la escuela para acoger, valorar y responder a sus necesidades diversas.
- La inclusión no debe restringirse al alumnado con discapacidad sino que abarca a todos aquellos grupos en riesgo de exclusión y fracaso.
- La inclusión no es un estado, sino un proceso. No es “una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado” (Durán 156).

Si bien existen diferencias en la interpretación de la educación inclusiva, un concepto general de referencia puede ser el usado en la Conferencia Internacional sobre Educación (2008): “la educación inclusiva es un proceso cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos a la vez que respeta la diversidad y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas de aprendizaje de todo el alumnado y sus comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (Agencia *Formación...Retos* 14).

Otro concepto de mucha utilidad y más ajustado al objetivo de esta investigación se encuentra en *Educación en la Diversidad. Material de Formación Docente*: “En definitiva, la educación inclusiva significa que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de tipo alguno” (Ministerio de Educación de Brasil 37). Para propósitos de esta tesina, si bien se acepta esta definición, toda alusión a la educación inclusiva se enfoca en los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, por ser uno de los grupos más marginados en términos de oportunidades y logros educativos y por la preferencia personal de la autora.

Otros conceptos relevantes para conocer la educación inclusiva son los de diversidad y de necesidades educativas. En *Preparing Teachers for Inclusive Education in Latin America*, Vaillant reconoce que la diversidad es un concepto clave y multifacético que contiene muchos elementos y niveles de distinción, incluyendo edad, grupo étnico, clase, género, habilidades físicas, raza, orientación sexual, estatus religioso, antecedentes educativos, ubicación geográfica, ingresos, estatus marital, estado parental y experiencia laboral (10).

En *Educación en la Diversidad en los Países del MERCOSUR* se afirma que la diversidad tiene que ver con la idea de que “... si bien, todos los niños tienen necesidades comunes, básicas de aprendizaje, que están expresadas en el currículum escolar y que a la vez, existen pautas generales del desarrollo a las cuales atender, cada alumno tiene una manera propia y específica de

aproximarse a las experiencias y al conocimiento”. Esto implica que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales que pueden estar o no estar asociadas a la discapacidad (Ministerio de Educación de Brasil 38).

La educación inclusiva es de suma importancia por varias razones. El acceso a la educación es un derecho humano y los niños con discapacidad están desproporcionadamente representados entre aquellos fuera del sistema escolar. Investigaciones han revelado que tener una discapacidad duplica la posibilidad de nunca entrar a la escuela en algunos países y que la discapacidad es frecuentemente un factor de mayor peso en la exclusión que el género y la ubicación geográfica (Lewis 6). La educación inclusiva constituye un paso determinante hacia la garantía del acceso de estos niños a la educación y erradicar su discriminación sobre todo porque, como afirma Lewis, ya la comunidad internacional se ha comprometido a alcanzar la educación básica universal en las Metas de Desarrollo del Milenio y las metas de Educación para Todos (6).

La UNESCO, en sus *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación* plantea que la educación inclusiva no es un asunto marginal sino crucial para el logro de una educación de buena calidad para todos los educandos, del desarrollo de sociedades más integradoras y de la equidad social. Asimismo, la identifica como “un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (4). Por otra parte, la OCDE considera a la educación inclusiva necesaria por los motivos que se mencionan en *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa – Retos y Oportunidades*:

- Existe el imperativo de los derechos humanos que establece que las personas deben poder desarrollar sus capacidades y participar plenamente en la sociedad. A largo plazo los costes sociales y financieros del fracaso escolar son elevados.
- Aquellos que no poseen habilidades para participar social y económicamente generan costes más altos en salud, prestaciones sociales, bienestar infantil y seguridad.
- En determinados países, el aumento de las migraciones supone nuevos retos a la cohesión social, mientras que en otros se enfrentan a problemas seculares en la

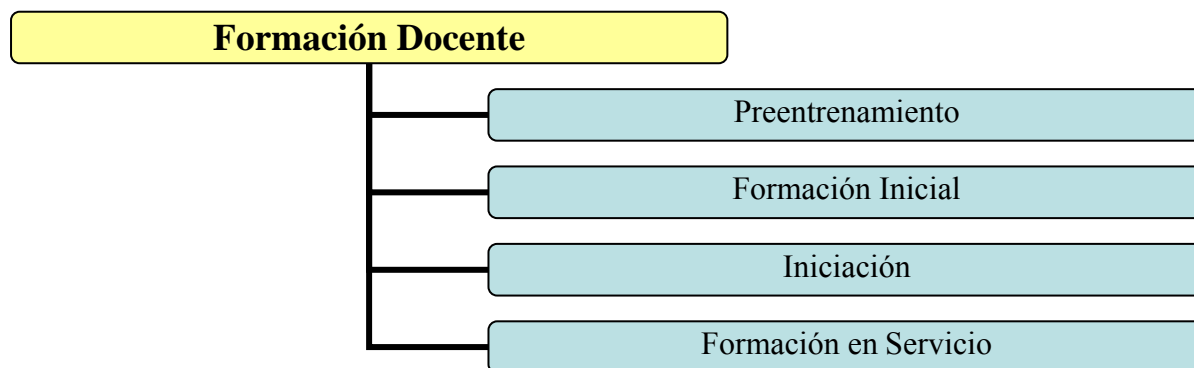
integración de minorías. La igualdad en la educación permite la cohesión social y la confianza. (Agencia 18)

Además de lo mencionado, no se debe perder de vista que la educación inclusiva por el simple hecho de ser educación tiene beneficios significativos tanto para los individuos como para las naciones. A continuación se presentan los mencionados por la UNESCO en *Reaching Out-of-school Children is Crucial for Development* (4-6):

- La educación reduce la pobreza y promueve el desarrollo económico.
- La educación materna mejora la nutrición de los niños e incrementa sus posibilidades de sobrevivir.
- La educación ayuda a combatir el SIDA y otras enfermedades.
- La educación promueve la equidad de género.
- La educación promueve la democracia y la participación en la sociedad.

B. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

La formación docente es “un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional” (Comisión 1). Denise Vaillant afirma que cada vez son más los estudios sobre la formación docente, convirtiéndola en un campo específico de reflexión en el que se reconocen diversas líneas de análisis, las cuales se distinguen por su foco de atención. Éstas son las siguientes:



- El preentrenamiento: Son las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes.
- La formación inicial: Es la etapa de preparación formal en una institución específica de docencia.
- La iniciación: Son los primeros años de ejercicio profesional de los noveles profesores.
- La formación en servicio: Es la que ocurre una vez completada la formación inicial y está orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza. (Vaillant *Construcción 17*)

En esta investigación se aborda la formación inicial. Si bien existen diversos sistemas de formación inicial en el mundo, hay bastante consenso en que deben cumplir ciertos requisitos: una formación humana integral (desarrollo de destrezas intelectuales y valores humanos), una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, un conjunto de competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza, la cual se realiza a través de un practicum bajo la guía de un maestro experimentado (Vaillant *Construcción 17*).

En *New Agenda for Teaching Policies in Latin America and the Caribbean: Critical Challenges and Recommendations for Action* se menciona que existen cuatro conceptos básicos relacionados

con las tendencias de cambios en la formación docente inicial que deberían convertirse en ejes de acción a nivel de políticas. Éstos son los que se presentan a continuación:

- Conocimiento pedagógico de la materia: La unión entre el conocimiento de la disciplina y el conocimiento pedagógico.
- Práctica o experiencia: Está constituida por la puesta en práctica de los criterios profesionales relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de este proceso.
- Efectividad en la diversidad: Tiene que ver con el desarrollo de una ética profesional y ciertas capacidades que les permitan alcanzar resultados de aprendizaje equivalentes entre niñas y niños con diferencias culturales y socioeconómicas.
- Reflexión: Consiste en el desarrollo de habilidades de descripción, evaluación y reflexión sobre la propia práctica y la práctica de los colegas, las cuales pueden ser la base para el crecimiento no solo personal sino grupal cuando se trabaja con equipos de profesionales. (ECOSOC 27-8)

Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective presenta varios aspectos necesarios para una comprensión teórica de la formación docente inicial (Musset 5-6). Para empezar, se resume una tipología de los diferentes modelos de formación docente inicial:

Modelos Tradicionales

- Tradición de escuela normal: Tiene una concepción tradicional de la formación de los docentes de escuela primaria. El currículo se centra en la adquisición de habilidades básicas a través de la formación práctica: experiencias de campo, cursos de metodología, pedagogía de asignaturas específicas.

- Tradición académica: Tiene una concepción tradicional de la formación de los docentes de escuela secundaria. El currículo se centra en la adquisición de conocimiento de contenido científico en disciplinas académicas específicas y de una habilidad general para resolver problemas. Hay un período de prueba en las escuelas.

Modelos Nuevos

- “Profesionalización” de la docencia: Tiene una concepción dinámica de la docencia que se enfoca en la autonomía y los estándares profesionales. El currículo se ocupa de la adquisición de un conocimiento exhaustivo sobre enseñanza basado en la investigación. Se enfatiza el estudio de las ciencias pedagógicas y se da el desarrollo de un código ético profesional.
- Vías alternativas hacia la profesión: La formación y la certificación están basadas en la posesión de habilidades que no provienen de un programa de formación docente, sino de la experiencia personal y las características de cada aspirante. La adquisición de habilidades docentes ocurre a través de la formación en servicio. Hay programas fuertes de inducción y de asesoramiento con tutores. Se da poca prioridad a la teoría educacional y el conocimiento científico.

Asimismo, se presentan algunas características organizacionales presentes en los modelos de formación inicial:

- Modelos simultáneos: Se caracterizan porque las asignaturas académicas son abordadas al mismo tiempo que los estudios educacionales y profesionales a lo largo de la duración de todo el curso. Toman menos tiempo. Son comunes para la formación de docentes de primaria.
- Modelos consecutivos: Los cursos especializados en pedagogía y en enseñanza son accesibles solo después de haber obtenido otro diploma en una disciplina impartida en la escuela. Toma más tiempo y la entrada es más restringida.

- Modelos simultáneos y consecutivos: En un sistema educativo, ambos modelos pueden coexistir. Cambiar los modelos de formación docente puede ser una manera de resolver el problema de la falta de docentes o fortalecer la calidad docente.

Tanto los diferentes modelos de formación docente inicial como sus distintas formas de organización tienen ventajas y desventajas. En todo caso, los modelos a utilizarse deben tomar en cuenta el contexto y los fines que tengan las sociedades. Uno de estos fines tendría que ser la inclusión.

La formación docente para la educación inclusiva, incluyendo la inicial, es “la preparación de todos los docentes para poder dar respuesta a las necesidades cada vez más diversas del alumnado...” (Agencia *Formación...Recomendaciones* 1). Algunos elementos esenciales de esta formación son los siguientes (Durán 159-60):

- Aceptación de todo el alumnado como propio
- Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención
- Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos
- Estrategias para la inclusión
- Apoyos para la inclusión
- Colaboración con los profesionales de apoyo
- Investigación-acción para transformar

Los principales métodos en la formación inicial para la inclusión identificados por Pugach y Blanton (2009) incluyen “cursos y asignaturas ‘específicos’ o programas por separado, ‘combinados’ desarrollados a través de la colaboración entre facultades de educación general y especial e ‘integrados’ en los que la formación inicial de todos los docentes facilita las habilidades, conocimientos y actitudes para asumir la responsabilidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos” (Agencia *Formación...Retos* 26).

A la luz de la información previamente presentada, es indispensable poner en perspectiva el rol que tiene la formación docente, especialmente la inicial y para la inclusión, en la educación y aprendizaje de todos los niños y niñas en general, y de aquellos que tienen alguna discapacidad en particular.

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*, se concluye que los países con mejores resultados en términos de aprendizaje son aquellos que “han invertido constantemente en la mejora de la profesión docente” (UNESCO 2004 *Informe 3*). Igualmente, cada vez existe un mayor consenso sobre la importancia de la formación docente. Para empezar, la formación docente tiene un impacto positivo en la calidad del aprendizaje y en los resultados de los estudiantes. Según el *Informe de Seguimiento de la Escuela para Todos en el Mundo 2012*, los maestros que han tenido “una formación eficaz y poseen unos conocimientos sólidos de las materias que imparten pueden tener una enorme influencia en el futuro educativo de los niños de medios desfavorecidos, en particular en los primeros años de la escolarización” (UNESCO 2012).

En cuanto a la formación inicial, además de tener las ventajas anteriormente mencionadas, posee un rol fundamental por cuanto constituye la entrada a la carrera docente y su organización tiene influencia en la cantidad y calidad de los docentes. Los contenidos de la formación inicial pueden garantizar el desarrollo de un conjunto de ciertas características y habilidades en todos los docentes en un contexto en particular. Por esta razón, puede incluso ser usada por un país para alcanzar un nivel uniforme en las calificaciones de los docentes de todas las escuelas (Musset 15).

La formación docente para la atención al alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad, incluida la inicial, también es vital por varias razones. En primer lugar, los docentes requieren una formación que no solo les anime a abrazar creencias y prácticas que apoyen a TODOS los alumnos sino que también les permita tener la suficiente confianza y las

suficientes habilidades para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad (Lewis 10).

En este sentido, algunos estudios ya han demostrado que las actitudes hacia la inclusión de los docentes tanto de educación regular como especial dependen fundamentalmente de la formación que han recibido en el manejo de las diferencias, sobre todo en el caso de los estudiantes con discapacidad, y de su sentimiento de competencia profesional. La falta de capacitación generalmente hace que el profesorado se sienta poco capacitado y tenga expectativas negativas de sus alumnos, las cuales a su vez, pueden generar fracaso (Durán 158). Así, la incorporación de la educación inclusiva en la formación docente inicial es trascendental, pues tiene diversos beneficios. En *Promoting Inclusive Teacher Education Introduction* se listan algunos de ellos:

- Puede usarse como un esquema que permita el alineamiento y fortalecimiento de una relación complementaria entre la formación inicial y la formación en servicio.
- Es más rentable y eficiente educar a los docentes sobre el enfoque de la educación inclusiva antes de que empiecen a trabajar, si bien la formación en servicio siempre tendrá un rol en la actualización y complementación de conocimientos sobre la educación inclusiva y el intercambio de experiencias,
- Se incrementa la posibilidad de que más escuelas y aulas sean más inclusivas, pues más docentes habrán sido preparados para la educación inclusiva.
- Si los docentes experimentan la educación inclusiva desde el inicio de su formación, es más factible que la vean como uno de sus deberes básicos como buen docente, y no como una carga adicional. (Kaplan 7)

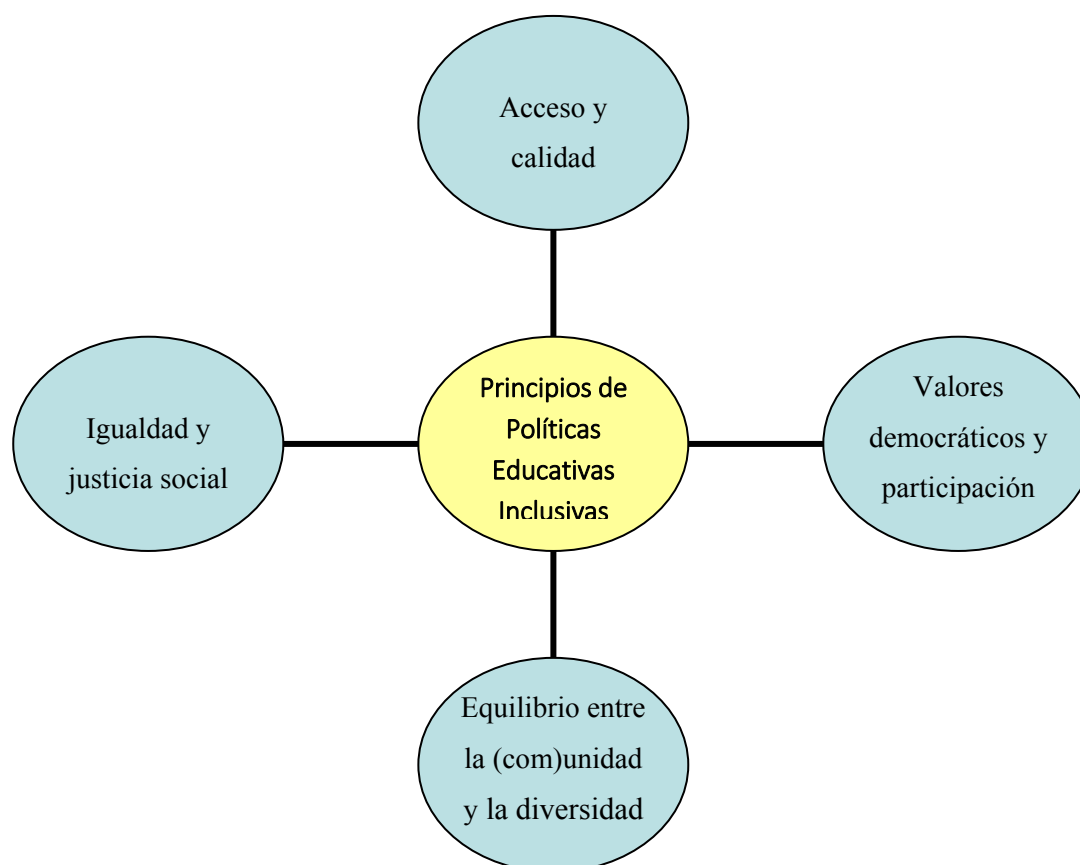
A pesar de todo lo positivo de la formación docente en general y la inicial en particular, es necesario tener la cautela de no atribuirle a ésta la responsabilidad única de la mejora del desempeño de los alumnos, ni a los docentes un mayor compromiso de mejorar su propia capacitación. En todo caso, si bien la formación, y dentro de ella la formación inicial, tienen un

rol clave en la calidad de la educación y del aprendizaje, en el contexto latinoamericano también se debe tomar en cuenta el deterioro de las condiciones laborales de los docentes, reflejado en sus salarios, tiempo de trabajo, pérdida de derechos, excesivo número de alumnos, entre otros (Oliveira 101).

Igualmente, el avance hacia la inclusión no depende exclusivamente de la formación docente, sino también de otros factores de peso, como son la voluntad política, el acuerdo social basado en valores de equidad y justicia, y “decisiones valientes” sobre cambios en el diseño y desarrollo del currículum, la dotación y redistribución de los recursos humanos y materiales con sistemas de apoyo y asesoramiento, la organización de los centros y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Durán 157).

C. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Las políticas públicas se definen como un sistema de leyes, medidas regulatorias, cursos de acción y prioridades de financiación (European Agency *Development* 16). Existen ciertos principios y valores que se asocian con políticas inclusivas en el ámbito de la educación. Éstos son los siguientes (Agencia *Formación...Retos* 16):



En cuanto a la formación docente, en *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*, la UNESCO concluye que “Los programas de formación de docentes, tanto iniciales como en el servicio, deberían reorientarse y estar armonizados con los planteamientos de la educación inclusiva para proporcionar a los docentes las competencias necesarias con miras a lograr que la diversidad sea beneficiosa en el aula y de conformidad con los programas de estudios reformados” (17).

A fin de comprender en qué medida la política nacional de formación docente inicial llevada a cabo a través de los cursos regulares de las escuelas normales a cargo del Ministerio de Educación incorpora el principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad, en esta investigación se examinan algunos aspectos clave de dicha política: el currículo utilizado en los

cursos regulares de las escuelas normales, las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación y otros instrumentos de política, la organización o estructura de dicha formación, y los recursos tanto destinados a como existentes para la incorporación del enfoque inclusivo en la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales.

Es indispensable aclarar que en toda la literatura revisada se plantea que no existen “recetas” que definan cuándo ciertos aspectos son inclusivos o no. Más bien lo que existen son aprendizajes de buenas prácticas y experiencias no tan exitosas en distintas partes del mundo. De ese modo, cada contexto es único y exige acciones distintas.

Aún así, se puede evaluar la relevancia y pertinencia de esos aspectos en el contexto específico investigado, usando lineamientos generales basados en esos aprendizajes y estudios realizados por distintos autores y organizaciones. En consecuencia, el criterio de selección de los aspectos analizados y el desarrollo de los correspondientes indicadores estuvo basado en la revisión de literatura pertinente y el juicio de la autora. Los indicadores tanto generales como específicos usados son los siguientes:

1. El currículo de la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales incorpora el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.
 - 1.1. El contenido de los cursos de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales es coherente con el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.
 - 1.2. Los enfoques pedagógicos y organización de los cursos de la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales son acordes con el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.
 - 1.3. Los formadores de docentes de formación inicial de los cursos regulares cuentan con conocimientos y experiencia en educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

2. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política incorporan el principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.
 - 2.1. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política incorporan nociones sobre el derecho a la educación de la niñez con discapacidad.
 - 2.2. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política reflejan los acuerdos ratificados en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en lo que respecta al derecho a la educación de la niñez con discapacidad.
 - 2.3. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional constan de mecanismos coercitivos para la efectiva incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.
3. La estructura para la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales está organizada de tal modo que apoya la incorporación del principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad en el largo plazo.
4. La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con recursos para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.
 - 4.1. La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con recursos financieros para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.
 - 4.2. La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con materiales pedagógicos y metodológicos para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

4.3. La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con recursos humanos capacitados para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

A continuación se presenta una breve explicación de cada uno de los indicadores generales y su rol:

1. El currículo de la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales incorpora el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

En *Promoting Inclusive Teacher Education Introduction* se define al currículo como la forma en que se organizan y secuencian las experiencias de aprendizaje con el fin de alcanzar resultados de aprendizaje específicos, el cual guía sobre qué será aprendido y porqué, y cómo este aprendizaje es facilitado. El desarrollo de un currículo inclusivo refleja el deseo de desarrollar una sociedad más equitativa y no discriminatoria a través de poner atención a toda la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje dentro de la formación docente (Kaplan 3). Un currículo inclusivo debe asegurar que el contenido y los métodos usados en los cursos de formación docente transmitan mensajes claros sobre la educación inclusiva, usen enfoques inclusivos centrados en el estudiante, sean flexibles y respondan a las necesidades y experiencias del estudiantado.

El currículo usado en cualquier programa de formación, especialmente si es inicial, es importante, pues moldea las actitudes, conocimientos y competencias de los docentes y tiene influencia en su trabajo sucesivo con sus estudiantes (Kaplan *Promoting...Curriculum* 1-2). En esta investigación se abordan tres aspectos claves del currículo de la formación inicial ofrecida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales, los cuales están reflejados en cada indicador específico: el contenido de los cursos, los enfoques pedagógicos y organización de los cursos de la formación docente inicial, y la formación y experiencia de los formadores de docentes en educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

- 1.1. El contenido de los cursos de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales es coherente con el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

El contenido impartido en uno o más cursos tiene que al menos presentar información sobre temas relacionados con el alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad. Idealmente, debe promover mensajes de equidad, inclusión, y atención a la diversidad de todo el alumnado y demostrar la enseñanza y el aprendizaje inclusivo en la práctica (Agencia *Formación...Retos* 26-7 y 36-7). Es decir, el contenido debe trascender el enfoque que limita la educación inclusiva a la discapacidad y las necesidades educativas asociadas a discapacidad para incluir a todos los estudiantes, sin que esto signifique que el contenido no llamará la atención claramente hacia el apoyo de los estudiantes con discapacidad.

- 1.2. Los enfoques pedagógicos y organización de los cursos de la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales son acordes con el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

Tanto los enfoques pedagógicos de los cursos como su organización influyen en el carácter inclusivo de la formación docente inicial. En lo que se refiere a los enfoques pedagógicos de formación, se podría pensar en un continuum en el que existen cursos “específicos” en los que se abordan contenidos relacionados con la educación inclusiva y que incluso pueden ser opcionales, y una situación en la que la mayoría o todos los cursos tienen contenidos que promueven la educación inclusiva y son de carácter obligatorio (Agencia *Formación...Retos* 26-7 y Kaplan *Promoting...Curriculum* 3 y 6).

En cuanto a la organización de los cursos, se prefiere el modelo “simultáneo” de formación inicial al “consecutivo”. En el modelo simultáneo se abordan las asignaturas académicas o del currículo escolar al mismo tiempo que los cursos especializados en pedagogía y en enseñanza que se requieren para impartirlas (Agencia *Formación...Retos* 20-1).

Asimismo, se requiere que esa organización ofrezca un balance entre el aprendizaje teórico y práctico en lo que respecta a la educación inclusiva de la niñez con discapacidad. Esto quiere decir que los estudiantes de magisterio deben tener suficientes oportunidades no solo para observar e implementar las teorías en la práctica sino para reflexionar sobre cómo estas prácticas se vinculan con la teoría educacional y cómo pueden transformar buenas ideas teóricas en buenas prácticas, idealmente con el apoyo de tutores (Lewis 16) a lo largo de su formación.

1.3. Los formadores de docentes de formación inicial de los cursos regulares cuentan con conocimientos y experiencia en educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

Los formadores son “todos aquellos que facilitan activamente el aprendizaje formal de futuros docentes y de profesores”: a ellos se les confía la crucial tarea de prepararlos. Si lo que se persigue es que los docentes incorporen la educación inclusiva a lo que saben y hacen, deberían “ser el modelo ideal para sus estudiantes de la práctica inclusiva” (Agencia *Formación...Retos* 46-7).

En *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva Recomendaciones Clave* se plantea que es necesario incrementar el número de formadores que tengan conocimientos y experiencia en educación inclusiva. Además, se menciona que esta “profesión” requiere de un desarrollo mayor que permita mejorar en términos de su contratación, formación, y prácticas. Se menciona que es vital revisar qué tipo de formación inicial han tenido y cómo pueden “mantener una relación actualizada y significativa con la docencia directa” (Agencia 3-4).

2. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política incorporan el principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

La legislación es parte de una política. Las leyes en un área particular incluyen la legislación específica en las leyes constitucionales e internacionales (European Agency *Development* 16). En *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*, se plantea que una de las medidas para hacer una política educativa más inclusiva es “Reformar la legislación con miras a apoyar la educación inclusiva de conformidad con las convenciones, declaraciones y recomendaciones internacionales.”

Esto implica que la legislación nacional incorpore conceptos de educación inclusiva, refleje convenciones internacionales, promueva e imponga su propia aplicación, y haga asignaciones presupuestarias “equitativas, transparentes, responsables, y eficientes” (UNESCO 14 y 17). En el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*, se mencionan cuatro roles principales que la legislación puede cumplir (UNESCO 30):

- La articulación de principios y derechos
- La reforma de elementos que ya existen en el sistema educativo que constituyen barreras mayores para la inclusión
- El mandato de prácticas inclusivas
- El establecimiento de procedimientos y prácticas en todo el sistema educativo que faciliten la inclusión

Si bien las leyes por sí solas no garantizarán que la política de formación docente inicial esté en consonancia con el principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad ni son condición imprescindible para ese fin, representan un apoyo fundamental en el proceso de

transición. Los planes estratégicos tanto institucionales y nacionales y normativas tienen un rol similar, pues establecen lineamientos y procedimientos a seguir.

2.1. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política incorporan nociones sobre el derecho a la educación de la niñez con discapacidad.

En una ley o instrumento de política, las nociones sobre la educación inclusiva de la niñez con discapacidad se pueden presentar como una simple mención, un concepto, una explicación, etc. En el análisis de esta tesina, se buscarán alusiones a los términos que se definirán a continuación:

- *Accesibilidad* (arquitectónica, comunicacional, metodológica, instrumental, de actitud, etc.): Es aquella característica del entorno del urbanismo, de las edificaciones, del sistema de transporte, los servicios y los medios de comunicación; que permite su uso a cualquier persona independientemente de su condición física o sensorial (Grupo de trabajo OCNMTA 12).
- *Adecuación curricular*: Es la modificación o ajuste que se realiza al currículo oficial vigente, para responder a las necesidades educativas que puedan presentar algunos estudiantes, sean éstas asociadas o no a discapacidad. Dicha modificación se efectúa en los indicadores de logros, los contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, así como en las actividades, metodología, tiempo, agrupamiento de estudiantes y materiales entre otros (MINED *Normativa* 15).
- *Ajustes razonables*: Son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas individuales que requieren las personas con discapacidad, para garantizar el ejercicio y el pleno goce de sus derechos humanos y libertades fundamentales (Ley 763).
- *Ayuda técnica o servicios de apoyo*: Es la asistencia requerida por las personas con discapacidad para actuar de forma inclusiva dentro de la sociedad, desarrollando sus habilidades para lograr su funcionalidad y un mejor desempeño, propiciando su

autonomía en la ejecución de sus actividades principales y regulares. Entre estas tenemos la asistencia personal, equipos y dispositivos tecnológicos y recursos auxiliares, que permiten habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad (Ley 763).

- *Barreras* (actitudinales, urbanísticas, sensoriales, etc): Cualquier elemento que ocasione impedimento u obstáculo en el acceso, el uso, la libertad de movimiento, la estancia y la circulación con seguridad de las personas (Grupo de trabajo OCNMTA 14).
- *Discapacidad*: Es el resultado de la interacción entre la persona con deficiencias y su entorno discapacitante. La discapacidad está enmarcada en las barreras latentes y perpetuas implantadas por la sociedad, que hacen imposible que las personas con discapacidad accedan a la vida social de manera activa, pasiva, directa o indirecta al igual que otro ser humano, la discapacidad por ende no es algo que radique en la persona como resultado de una deficiencia (Ley 763).
- *Diseño universal*: Es aquel que considera que el hábitat, los productos, el entorno y las comunicaciones deben ser accesibles para toda la población, respetando la diversidad humana, promoviendo la inclusión y la integración (Grupo de trabajo OCNMTA 18).
- *Diversidad*: Es inherente al ser humano, es decir la expresión de las diferencias individuales en forma de necesidades educativas diferentes, que proceden de las diversas capacidades, motivaciones e intereses de los estudiantes (MINED Normativa 16).
- *Educación inclusiva*: Es un enfoque basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje en consecuencia favorecedor del desarrollo humano relacionado con el acceso, la permanencia, la participación de todas y todos. Implica que los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (MINED Normativa 16).
- *Equipo de apoyo psicopedagógico*: Conjunto de personas que brindan ayuda profesional a docentes, familias y estudiantes, frente a la complejidad y diversidad de situaciones que comprometen el aprendizaje escolar, ofrecen los apoyos específicos (transitorios o

permanentes) para la evaluación y la atención de esta población tomando en cuenta el currículo oficial vigente (MINED *Normativa 16*).

- *Inclusión*: Es la condición que disfrutan quienes tienen acceso a los bienes y servicios que provee el desarrollo social de una sociedad determinada (Astorga 31).
- *Lenguaje de señas nicaragüenses*: Lenguaje o sistema lingüístico de carácter especial, visual, gestual y manual, creado por las personas con discapacidad auditiva en Nicaragua, en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales y sociales, utilizados para comunicarse, expresarse y comprender ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades en relación a su entorno social (Ley 675).
- *Medios auxiliares*: Se entenderán como prótesis oculares, sillas de ruedas, cojines ortopédicos, zapatos ortopédicos, audífonos incluyendo baterías, muletas, bastones blancos, lentes especiales, órtesis y prótesis (Grupo de trabajo OCNMTA 20).
- *Necesidades educativas asociadas a discapacidad*: Son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre características personales del estudiante y las respuestas que recibe de su entorno educativo. La cual requiere de ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados estudiantes pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro del máximo crecimiento personal y social (MINED *Normativa 17*).
- *No discriminación*: Es la prohibición de todas las formas de discriminación establecida en cualquier disposición legal, administrativa o reglamentaria, o cualquier acto o conducta de autoridad pública de cualquiera de los poderes del Estado, instituciones centralizadas, descentralizadas por funciones o descentralizadas con base territorial; así como de empresas privadas, entidades y estructuras políticas, sociales, comunitarias y familiares que tenga por finalidad tratar de manera diferente y menos favorable a las personas con discapacidad ocasionándoles una desventaja de cualquier tipo por razones de discapacidad (Ley 763).
- *Sistema de Escritura Braille*: Es un sistema para la comunicación representado mediante signos en relieve, leídos en forma táctil, por los ciegos (Ley 763).

2.2. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de intervención del Estado reflejan los acuerdos ratificados en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en lo que respecta al derecho a la educación de la niñez con discapacidad.

Nicaragua ha sido uno de los países en ratificar *la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Entre los acuerdos se encuentra, en el Artículo 24 de la misma, un inciso relacionado con la formación docente:

Arto.24 Educación

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

Aunque este artículo no menciona directamente la formación inicial de estudiantes de magisterio, es el artículo que más se acerca en su esencia a este tema tan importante. Asimismo, abarca a quienes son formadores de docentes. Por estas razones, se retoma para hacer la realización del análisis correspondiente.

- 2.3. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional constan de mecanismos coercitivos para la efectiva incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

La existencia de ciertas leyes no garantiza su pleno cumplimiento per se. Es altamente deseable que existan ciertos mecanismos coercitivos para su efectiva implementación. Así, el Dr. Luis Humberto Guzmán afirma que si una ley no tiene coerción, es una simple declaración de intenciones. Desde luego, como él mismo lo confirma, la coerción no es suficiente pero sí necesaria para el cumplimiento de las leyes.

3. La estructura para la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales está organizada de tal modo que apoya la incorporación del principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad en el largo plazo.

Es vital contar con una estructura de formación docente que permita el avance hacia la inclusión a largo plazo. El *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* indica que en muchos países una barrera para impulsar la inclusión en la formación docente ha sido el hecho de que la formación de los educadores especiales y la de los maestros de educación regular están organizadas de manera diferente. Por consiguiente, y así lo respalda la experiencia de algunos países, sería positivo que existiera una estructura en la cual la formación inicial de todos los docentes sea similar y solo adquiriera mayores niveles de especialización en etapas posteriores (UNESCO 50).

4. La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con recursos para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

El tema de los recursos es amplio y complejo. A menudo se argumenta que la falta de recursos o los recursos inadecuados constituyen una barrera mayor para hacer que la inclusión ocurra en la práctica (Stubbs 73). No obstante, si bien el costo de las escuelas inclusivas es difícil de determinar, hay un acuerdo general de que la inclusión es rentable (Agencia *Organisation* 57).

En lo que a la formación docente inicial respecta, el avance en la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad puede verse frustrado si no se dispone de los recursos necesarios. Estos recursos pueden ser de distintos tipos, pero en esta tesina se analizarán los recursos financieros, materiales (pedagógicos y metodológicos) y humanos que les son asignados o con que cuentan las escuelas normales para apoyar el enfoque inclusivo en la formación inicial de los cursos regulares que ofrecen. El análisis no toma en cuenta aquellos recursos que puedan estarse asignando como parte del mejoramiento general y funcionamiento de las escuelas normales propiamente dichas por la dificultad de disponer de información con tal nivel de especificidad.

- 4.1. La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con recursos financieros para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

Los recursos financieros si bien no son una condición única para promover la inclusión en la formación docente inicial, son una condición clave que puede asegurar el éxito o el fracaso de este cometido. Es imprescindible conocer cuáles son las asignaciones presupuestarias con que las escuelas normales cuentan para impulsar el principio inclusivo en la formación inicial. Así, se ha procurado indagar no solo cuál es la proporción del presupuesto correspondiente asignado para la Dirección General de Formación Docente del MINED para ese fin específico.

- 4.2. La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con materiales pedagógicos y metodológicos para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

Apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación docente inicial en el marco de un currículo coherente con un principio inclusivo requiere que ciertos materiales pedagógicos y metodológicos utilizados sean de alta calidad, relevantes y accesibles. Algunos ejemplos de

materiales usados para la formación docente son libros de texto, libros de trabajo, folletos, materiales de referencia, afiches y otros materiales de apoyo visual, maquetas y otros tipos de representaciones visuales y táctiles, materiales de video y audio, y programas informáticos (Kaplan *Promoting...Materials* 4). Es fundamental identificar lo siguiente:

- Qué instancias dentro de las escuelas normales permiten consultar materiales relacionados con la educación inclusiva de la niñez con discapacidad y qué tan accesibles son.
- Cuáles materiales de los utilizados en las escuelas normales para la formación inicial incluyen contenidos sobre la educación inclusiva de la niñez con discapacidad y qué tan accesibles son.
- De los materiales mencionados anteriormente, cuáles han sido diseñados en y para el contexto nicaragüense.

4.3. La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con recursos humanos capacitados para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

Los recursos humanos son indispensables para echar a andar o fortalecer cualquier iniciativa. Esta investigación se centra en el número de formadores de docentes en las escuelas normales que tienen formación y/o experiencia en educación inclusiva de la niñez con discapacidad y su ubicación en cuanto a la proporción de estudiantes de docencia que atienden.

VIII. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se presentan los hallazgos sobre las características claves de la formación docente inicial impartida en las escuelas normales relevantes al tema de estudio, con cierto énfasis en los cursos regulares. También, se presentan los indicadores del principio de educación inclusiva en la actual política de formación inicial nicaragüense, los cuales conforman el corazón de esta tesina, pues sobre ellos recaen fundamentalmente las conclusiones y recomendaciones.

A. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL IMPARTIDA EN LAS ESCUELAS NORMALES

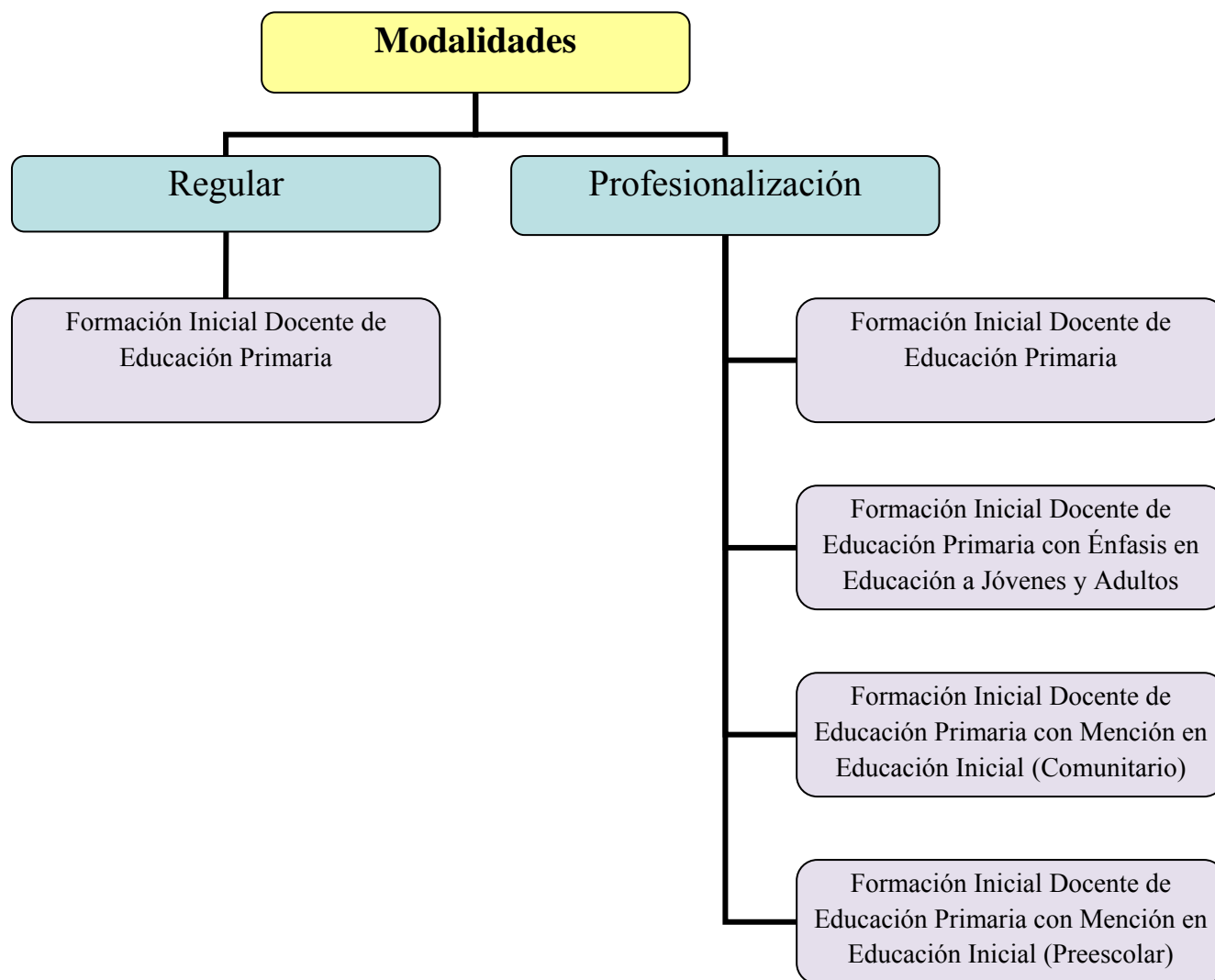
Actualmente, el Ministerio de Educación asume mediante la Dirección General de Formación Docente, y más específicamente la Dirección de Formación Inicial, la formación de los docentes de educación primaria. Esa formación se lleva a cabo en las ocho escuelas normales estatales, dos subvencionadas y una privada. Las escuelas normales estatales existentes son las siguientes (Fletes 7):

	Escuela Normal	Ubicación
1.	Escuela Normal Central de Managua Alesio Blandón	Managua, Managua
2.	Escuela Normal Darwin Vallecillo	Chinandega, Chinandega
3.	Escuela Normal Mirna Mairena	Estelí, Estelí
4.	Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea	Juigalpa, Chontales
5.	Escuela Normal José Martí	Matagalpa, Matagalpa
6.	Escuela Normal Ricardo Morales Avilés	Jinotepe, Carazo
7.	Escuela Normal Gran Ducado de Luxemburgo	Puerto Cabezas, RAAN
8.	Escuela Normal 8 de Octubre	Bluefields, RAAS

En el siguiente mapa (adaptado de Ruiz 4), se puede apreciar la ubicación de estas escuelas normales. Ver pequeños rectángulos situados en los departamentos mencionados anteriormente.



Las escuelas normales estatales ofrecen las siguientes modalidades:



La modalidad de cursos regulares, en la cual se enfoca esta tesina, prepara a estudiantes de magisterio en pre-servicio, es decir que no han tenido ninguna formación o experiencia docente anteriormente. Se imparte de lunes a viernes de 7:00 a.m. a 4:00 p.m. La mayoría de los estudiantes están internados dado que provienen de municipios alejados de las escuelas normales.

El plan de estudio de la modalidad regular de educación primaria es diferente del plan de la modalidad de profesionalización. Según una fuente anónima del MINED, el primero consta de 47 cursos distribuidos en 17 áreas disciplinares para completar un total de 4,800 horas, según una fuente anónima. El programa se culmina en tres años.

Los estudiantes de magisterio toman 5 asignaturas de Práctica Docente, las cuales inician en el segundo semestre de primer año. Las primeras cuatro transcurren entre primer y tercer año y son fundamentalmente de familiarización u observación. La última Práctica Docente, llevada a cabo en el segundo semestre de tercer año, se conoce como intensiva y requiere que el estudiante de magisterio realice actividades docentes con un grupo asignado en una escuela regular de aplicación. A lo largo del semestre, el estudiante debe ser orientado y evaluado por el profesor guía, quien es docente del grupo asignado en una escuela regular, y por el tutor, quien es docente de la escuela normal. Según la Directora de la Escuela Normal Central de Managua, MSc. Élide Nuñez, la práctica intensiva se realiza en los lugares de origen de los estudiantes de magisterio.

El número de estudiantes de magisterio en las escuelas normales es de aproximadamente 2,700 (MINED *Escuelas Normales*). No se pudo determinar si esta cifra se limita a los cursos regulares o también incluye a los quienes están llevando los cursos de profesionalización. Según el Plan Estratégico de Educación 2011 – 2015, son 189 maestros de formación docente los que imparten clase en las escuelas normales (MINED *Plan* 38).

Una revisión de documentos oficiales del MINED facilitados por una fuente anónima permite corroborar que en el presente año esta cifra es muy similar. Lamentablemente, se desconoce el número de docentes de la Escuela Normal Central de Managua Alesio Blandón. No se logró determinar cuántos de estos docentes imparten clases en los cursos regulares.

	Escuela Normal	Fuerza Laboral Docente Aproximada
1.	Escuela Normal Central de Managua Alesio Blandón	¿?
2.	Escuela Normal Darwin Vallecillo	22 docentes
3.	Escuela Normal Mirna Mairena	23 docentes
4.	Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea	29 docentes
5.	Escuela Normal José Martí	18-25 docentes
6.	<u>Escuela Normal Ricardo Morales Avilés</u>	17 docentes de curso regular
7.	<u>Escuela Normal Gran Ducado de Luxemburgo</u>	28 docentes de curso regular
8.	Escuela Normal 8 de Octubre	23 docentes
	Total aproximado (sin incluir una escuela normal)	160-167 docentes

B. INDICADORES DEL PRINCIPIO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ACTUAL POLÍTICA DE FORMACIÓN INICIAL NICARAGÜENSE

1. El currículo de la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales incorpora el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.
 - 1.1. El contenido de los cursos de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales es coherente con el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

En el marco de la educación inclusiva y la transformación curricular de la formación docente inicial, desde el 2012 existe el curso Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, el cual se encuentra dentro de la disciplina de Didáctica de las Modalidades de Educación Primaria, consta de 80 horas y está supuesto a impartirse durante el primer semestre de tercer año en los cursos regulares. Este curso se apoya en el *Módulo Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad con*

Énfasis en Discapacidad con Enfoque de Derechos Humanos y de Género (González 4), el cual fue elaborado por el MINED con el apoyo de FECONORI y finalizado este año. A continuación se presenta un resumen de los contenidos del módulo (González 4):

I unidad: Educación Inclusiva: Un Derecho de las Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes.

Contenidos: Bases históricas y conceptuales de Educación Especial y Educación Inclusiva:

Educación Especial: Evolución histórica.

Paradigmas de atención a las personas con discapacidad.

Educación Especial: Conceptualización, fines.

Educación Inclusiva: Origen, conceptualización, principios, objetivos, implicaciones, proceso de evaluación de una Escuela Inclusiva.

La escuela con orientación inclusiva: Conceptualización, principios, características.

II unidad: Conociendo el Marco Legal de Educación Inclusiva

Contenidos: Marco legal internacional. De la segregación a la inclusión

Marco legal de Educación Especial

Marco legal de Educación Inclusiva

Enfoques: Segregacionista, Integracionista e Inclusivo

Dimensiones del Derecho a la Educación

III unidad: Comprendiendo las Necesidades Educativas de los Estudiantes Asociadas o no a una Discapacidad.

Contenidos: Discapacidad, trastornos del desarrollo y adecuaciones curriculares.

Discapacidad intelectual, auditiva, visual y motora, sordo ciegos y discapacidad psicosocial. Concepto, tipos, causas, necesidades educativas y recomendaciones a madres y padres de familia.

Trastorno del desarrollo autismo, Conductas inadaptadas, Trastornos de lenguaje y TDAH: concepto, características, indicadores, tipos, necesidades educativas, estrategias educativas y recomendaciones a madres y padres de familia.

Adecuación curricular – Una Respuesta Educativa a Estudiantes con Necesidades Educativas Asociadas o no a Discapacidad. Concepto, tipos y proceso de elaboración de una Adecuación Curricular Individual (ACI).

A pesar de la existencia de ese curso, en *Diagnóstico sobre la Atención Educativa a las Personas con Discapacidad desde la Formación Inicial de Docente en las Escuelas Normales* se afirma que, según la información brindada por los docentes entrevistados, aún se están usando cursos antecesores: Programa de didáctica de la educación preescolar, educación especial, multigrado y Extra edad, del plan de estudio 1994-2000, y Necesidades Educativas Especiales, del plan de estudio 2000-2010/2011. En el caso del curso del plan de estudio 1994-2000, la educación especial es solo un componente del mismo y se enfoca únicamente en el tema de la discapacidad. El curso de Necesidades Educativas Especiales del plan 2000-2010/2011, a diferencia del caso anterior, es un curso en sí mismo y aborda temas relacionados no solo con discapacidad, sino también con educación especial e inclusiva (Fletes 28 y 29).

Información obtenida a través de fuentes anónimas indica que en al menos 5 de las 8 normales se está usando el curso de Educación Especial (probablemente el mismo llamado Necesidades Educativas Especiales), el cual correspondería al plan de estudios 2000-2010. En el siguiente cuadro, se presenta información básica sobre los cursos de planes anteriores (Fletes 27-29), los cuales aún están siendo utilizados por los docentes formadores:

Plan de estudio	Nombre del programa	Objetivos generales	Curso/Año en que se impartió/e	Tiempo sugerido	Contenidos
1994-2000	Programa de didáctica de la educación preescolar, educación especial, multigrado y Extra edad.	<p>1. Domina conocimientos básicos, habilidades y destrezas para la aplicación de los métodos, técnicas y procedimientos que corresponden a las modalidades de Educación Preescolar, Educación Especial, Multigrado y Extra edad.</p> <p>2. Identifica las características propias de las modalidades de Educación Preescolar, Educación Especial, Multigrado y Extra edad, que le permita desempeñarse con seguridad y confianza en estas modalidades educativas.</p> <p>3. Desarrolla actitudes positivas hacia los niños principalmente a aquellos con necesidades educativas especiales, con el fin de facilitar su integración en la familia, la escuela y la comunidad.</p> <p>4. Practica y fomenta durante las experiencias de aprendizaje, actitudes positivas de responsabilidad,</p>	Segundo y tercer año	35 horas clase	<p>1. La educación Especial en el ámbito internacional En Nicaragua: antecedentes, enfoques, modalidades de atención, código de la niñez art. 23, Ley 202.</p> <p>2. Necesidades Educativas Especiales: Déficit atencional Discapacidades: Auditiva Visual Parálisis cerebral infantil Intelectual Autismo</p> <p>3. Estrategias metodológicas para el aprendizaje de la niñez con necesidades educativas especiales: Auditivas Visuales Intelectuales Motoras</p> <p>4. Recursos didácticos para Educación Especial</p> <p>5. Adecuación curricular a los programas de Educación Primaria.</p> <p>6. Importancia de la atención a la diversidad.</p>

		autoestima, autocontrol y sociabilidad que le permita una formación integral como persona y como profesional.			
2000-2010/11		Aplicar conocimientos básicos de educación especial tanto técnicos como metodológicos en forma consciente y responsable con el niño y la niña que presentan necesidades educativas especiales.	Cursos regulares Primer semestre de III año de magisterio	4 horas semanales ???	UNIDADES TEMATICAS 1. Elementos teóricos Objeto y estudio de la Educación Especial Concepto de Necesidades Educativas Especiales, diversidad, integración, y bienestar e involucramiento. 2. Diferentes discapacidades Visual Auditiva Motora Intelectual Autismo 3. Modalidades de atención Formal No formal Alternativas de atención: Escuela Especial, integración escolar y Aula integrada. 4. Problemas de aprendizaje Déficit atencional Problemas emocionales Niño y niña supra normal Niño y niña con bajo rendimiento 5. Estrategias de intervención en el aula de clase Metodología de Niño y Niña Metodología del bienestar e involucramiento, como

					parte de la Educación Inclusiva Adecuación curricular
--	--	--	--	--	---

- 1.2. Los enfoques pedagógicos y organización de los cursos de la formación docente inicial impartida en las escuelas normales son acordes con el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

En cuanto al enfoque pedagógico de los cursos regulares de las escuelas normales estatales, la información recopilada y la obtenida de fuentes varias indica que lo que existe es un curso específico que tiene que ver con discapacidad, educación especial y/o educación inclusiva en todas las escuelas normales. Como se explica en el indicador anterior, lo que varía es el contenido en sí y el plan de estudios al que pertenece. No existen cursos integrados. En la misma línea, como todas las asignaturas que los estudiantes de magisterio toman son de carácter obligatorio, cualquiera que sea el curso que los estudiantes estén tomando de los mencionados en el análisis del indicador anterior no es la excepción.

Si bien el modelo de formación docente inicial se podría considerar “simultáneo”, puesto que se imparten asignaturas académicas al mismo tiempo que cursos especializados en pedagogía de acuerdo al plan de estudio actual, el curso que los estudiantes de magisterio toman relacionado con la enseñanza de la niñez con discapacidad, no se imparte sino hasta el tercer año (último año de formación). Muy probablemente los conocimientos y habilidades aprendidas en el curso, no son incorporados como aprendizajes y prácticas de los estudiantes hasta en ese momento.

En cuanto al balance entre el aprendizaje teórico y práctico en lo que respecta a la educación inclusiva de la niñez con discapacidad, el *Módulo Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad con Énfasis en Discapacidad con Enfoque de Derechos Humanos y de Género* ofrece numerosas ideas para que los docentes les ayuden a sus estudiantes de magisterio a reflexionar sobre los contenidos estudiados. A continuación se presentan ejemplos de algunas de esas ideas.

Tema	Actividad para promover la reflexión entre los estudiantes de magisterio
Discapacidad auditiva	<p>Solicite a los estudiantes que se tapen los oídos con algodón, con las manos o con tapones especiales, con el objetivo de reducir su audición al mínimo posible. Ellos van a experimentar la discapacidad auditiva, mientras realizan la actividad se van a imaginar que esta condición de no poder oír es permanente y no modificable... Mantenga esta situación por unos minutos.</p> <p>Seguidamente, encienda la Televisión y baje todo su volumen, trate de comprender lo que él o la periodista están comunicando a la población. Con base en las experiencias anteriores, reflexione en forma conjunta: ¿Cómo fue su experiencia interna? ¿Qué sintieron? (González 46)</p>
Discapacidad visual	<p>Organice a las y los estudiantes en parejas, explique que una persona de la pareja se pondrá una venda en los ojos, y la otra será el guía. El vidente guiará al ciego desplazándose por diferentes partes de la Escuela Normal, luego se intercambian los roles.</p> <p>Cuadro Ciego. Que los estudiantes se venden los ojos y con una gran cuerda unida por sus puntas, dígales que deben formar un cuadrado.</p> <p>Al final se hace la reflexión, con base en una guía de preguntas. Por ejemplo:</p> <p><i>¿Cómo se sintieron al hacer de ciego?</i></p> <p><i>¿Cuál fue la experiencia en el rol de guía?</i></p> <p><i>¿Qué importancia tiene para la persona ciega desplazarse de forma independiente para conocer e interactuar con el medio?</i></p> <p><i>¿Se puede prevenir la discapacidad visual o la ceguera?</i></p> <p><i>¿En qué se evidencia el papel que juega la visión en la realización de todas las actividades para la vida?.</i> Entre otras. (González 60)</p>

Asimismo, en el caso de la unidad III del módulo, se presentan además de las discapacidades, estrategias educativas que pueden utilizar con estudiantes que tienen esas condiciones. Algunos ejemplos se encuentran en el siguiente cuadro:

Tipo de Discapacidad	Estrategias Educativas Sugeridas
Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalezca la autoestima, reconozca todos los esfuerzos que realicen las niñas y los niños aunque sea mínimo expresándoles elogios como: ¡lo hiciste bien!, ¡te quedó muy bien! ¡usted puede! ¡qué bonito dibujo! • Demuestre lo que desee decir en lugar de sólo dar instrucciones verbales. (González 44)
Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Procure ofrecer ambientes letrados, es decir: colocar textos escritos en cada uno de los espacios del aula de clase. Por ejemplo: “puerta”, “servicios higiénicos”,...Frases como: quiero agua, voy a jugar, tengo hambre, etc. • Narrar en lenguaje de señas o de manera oral (según sea el caso, pero nunca al mismo tiempo) lo que se lee en un cuento. (González 56-7)
Motora	<ul style="list-style-type: none"> • Secuenciar las tareas en pequeños pasos y dar los apoyos necesarios, evitando la sobreprotección o exceso de ayuda. Así como favorecer trabajo con pares, grupos colaborativos, etc. Fomentar la colaboración de los compañeros a través del préstamo de apuntes... (González 73)

Además, el módulo abarca temáticas que no están incluidas en el curso, como lo son la atención a estudiantes sordociegos y con problemas psicosociales.

En todo caso, como las escuelas normales aún están trabajando con planes de estudio anteriores, no se pudo determinar si los cursos en esos planes ofrecen las mismas oportunidades de reflexión para los estudiantes de magisterio.

Se desconoce cuáles son los criterios de selección del grupo de clase de la escuela regular en el que cada estudiante de magisterio ha de realizar sus prácticas intensivas. No obstante, según dos fuentes anónimas del MINED, la selección se realiza al margen de si el aula en que se dará la práctica es inclusiva o no. Es decir, que se puede afirmar con bastante seguridad que si un estudiante de magisterio imparte clases a un grupo en el que hay un estudiante o más con necesidades educativas asociadas a discapacidad, esto obedece más al azar que a una decisión planificada.

- 1.3. Los formadores de docentes de formación inicial cuentan con conocimientos y experiencia en educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

En *Diagnóstico sobre la Atención Educativa a las Personas con Discapacidad desde la Formación Inicial de Docente en las Escuelas Normales*, los docentes de escuelas normales del estudio expresaron haber recibido capacitaciones y diplomados sobre la atención educativa a personas con discapacidad en los siguientes temas (Fletes 13-4):

- Sistema de Braille
- Educación inclusiva: estrategias para trabajar con los diferentes casos que se les presenten
- Problemas del lenguaje (didáctica)
- Educación especial: temas sobre la diversidad, sobre qué hacer cuando los niños presentan problemas o tengan dificultad
- Cómo tratar a niños con diferentes síndromes
- Autismo: estrategias de cómo detectarlo
- Interdisciplinariedad entre las áreas.

- Lenguaje de señas
- Problemas de aprendizaje
- Problemas de conducta
- Déficit atencional
- Diplomado en educación inicial con enfoque inclusivo, con módulo teórico- práctico.
- Diplomado sobre Atención a la primera infancia.
- Diplomado sobre cómo atender a niños con diferentes dificultades.
- Diplomado a cerca del dossier (10 módulos).

Una debilidad señalada por los docentes con relación a las capacitaciones y diplomados recibidos es que han sido más teóricos que prácticos.

Según una fuente anónima del MINED, no se le ha dado a los docentes de las normales una formación directamente sobre educación inclusiva. Lo que ocurrió este año es que se seleccionó a docentes de cada escuela normal para participar en dos diplomados que incluyeron temas vinculados con la inclusión. No se pudo conocer los nombres de estos diplomados.

Con base en la información obtenida, se puede afirmar que existen formadores con conocimientos y experiencia en educación inclusiva de la niñez con discapacidad. Sin embargo, no se puede determinar claramente de qué tipo y en qué profundidad.

2. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de intervención del Estado incorporan el principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

Para el análisis de este indicador se usaron la *Constitución Política de Nicaragua*, la *Ley General de Educación* (Ley 582) y su respectiva *Ley de Reforma* (Ley 597), la *Ley de Carrera Docente* (Ley 114) y su respectivo *Reglamento* (Acuerdo Ministerial No.38), la *Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Ley 763), la *Normativa para la Atención del Estudiantado con Necesidades Educativas en el Marco de la Diversidad Nicaragüense*. Además, se utilizará la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Por su preponderancia y como otros instrumentos de intervención de política relevantes, se incluirán el *Plan Estratégico de Educación 2011 – 2015* y el *Plan Nacional de Desarrollo Humano 2012-2016*.

Se seleccionaron aquellas disposiciones que tienen que ver directamente con la formación docente inicial impartida en las escuelas normales o con formación docente inicial, y como último recurso, con formación docente. Las disposiciones seleccionadas que fueron analizadas son las siguientes:

Constitución Política de Nicaragua (Artículo 119):

La educación es función indeclinable del Estado. Corresponde a éste planificarla, dirigirla y organizarla. El sistema nacional de educación funciona de manera integrada y de acuerdo con planes nacionales. Su organización y funcionamiento son determinados por la Ley. Es deber del Estado formar y capacitar en todos los niveles y especialidades al personal técnico y profesional necesario para el desarrollo y la transformación del país.

Ley 114, Ley de Carrera Docente (Artículo 38):

Arto.38. El mejoramiento cultural y profesional del docente será proporcionado por el Estado de acuerdo a lo establecido en el Art. 119 de nuestra Constitución Política, estableciendo el Sistema Nacional de Capacitación y Evaluación del Docente.

Ley 582, Ley General de Educación (Artículos 25, 26 y 27):

Formación Docente

Arto.25 La Formación Docente se concebirá desde una perspectiva integral que combine el desarrollo de contenidos y experiencias en los aspectos de conocimientos académicos, pedagógicos, de formación humana, ético-moral, práctica profesional y prácticas ecológicas.

La autoridad educativa correspondiente coordinará y estimulará la creación y desarrollo de planes e instituciones para la formación y perfeccionamiento del magisterio, así como la articulación con la educación superior para una mayor calificación que se corresponda con este nivel.

Arto. 26 La formación docente comprende las siguientes modalidades:

a) Formación Inicial:

a.1) Primaria: Es aquella que se imparte en las escuelas normales y esta dirigida a formar docentes de primaria y sus diferentes modalidades. Tiene una duración de cinco años. El título que se extiende es de maestro de educación primaria.

...

Las Escuelas de Formación de Docentes incorporarán en sus programas capacitación o estudio de lenguaje por señas nicaragüenses.

Arto. 27 Los Objetivos Generales del Programa de Formación Docente son:

- a) Formación pedagógica para ampliar y consolidar los conocimientos, las aptitudes, actitudes, destrezas y valores.
- b) Apropiarse de nuevos modelos y estrategias didácticas que le permitan la selección de las estrategias mas adecuadas para la atención a la diversidad.
- c) Desarrollar habilidades para dirigir el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje vinculándolo con la realidad nacional y local, adecuándolo a los prerequisites que trae el estudiante a fin de propiciar su propio aprendizaje.
- d) Desarrollar acciones de Capacitación y Prácticas Pedagógicas centrados en el aprendizaje del estudiante.
- e) Realizar Proyectos Educativos de Centro, a fin de integrar lo local y lo nacional, y dar respuestas a los problemas educativos.

Ley 763, Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Artículos 42 y 44)

Arto. 42 De los métodos de enseñanza y herramientas pedagógicas

El Ministerio de Educación, el Instituto Nacional Tecnológico y las universidades coordinadas por el Consejo Nacional de Universidades deben emplear a maestros con discapacidad, que conozcan el sistema de escritura Braille, la escritura alternativa, otros formatos de comunicación aumentativos o alternativos; incorporando en el sistema educativo nacional los métodos de enseñanza y herramientas pedagógicas especiales.

Para la enseñanza de las personas con problemas auditivos, se utilizará el lenguaje reconocido por Ley No. 675, “Ley del Lenguaje de Señas Nicaragüense”, publicado en La Gaceta, Diario Oficial No. 75 del 24 de abril de 2009, en todos los niveles educativos, sin perjuicio del uso de otros mecanismos de comunicación que utilice individualmente cada persona sorda.

Arto.44 De la educación y formación de conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad.

El Estado garantizará, por medio del Ministerio de Educación y solicitará al Consejo Nacional de Universidades que dentro del Sistema Educativo Nacional a través de programas y proyectos, la creación de sistema curricular y metodologías educativas que permitan la educación, formación y toma de conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad y la creación de una sociedad inclusiva, fomentando la dignidad y la igualdad de todas las personas.

Plan Nacional de Desarrollo Humano 2012-2016 (Fragmento de la disposición 379)

379. Las grandes Líneas de la Política Educativa del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, que fueron impulsadas en el período 2007-2011, se continuarán profundizando durante el período 2012-2016, a través de:

iii) ... Mejorar las Escuelas Normales, la actualización y desarrollo integral de los formadores de maestros, el mejoramiento de los programas, contenidos y textos escolares, la captación y selección de los mejores estudiantes para entrar en la profesión docente y la innovación educativa para la formación continua que incluya alternativas tecnológicas para el aprendizaje colectivo. Se espera incrementar la formación de docentes titulados en las Escuelas Normales o en Ciencias de la Educación en 10.0 por ciento en el 2009 al 60.0 por ciento en los próximos cinco años. De igual manera, se espera que el 100.0 por ciento del número de profesores actualicen sus conocimientos.

Plan Estratégico de Educación 2011 – 2015 (Eje Calidad Tema Profesión Docente)

A continuación se presentan las iniciativas estratégicas que se han dispuesto en función de alcanzar las metas del PEE, organizadas y derivadas por eje, objetivo general, tema, y objetivos específico correspondiente.

Eje Calidad**4. Objetivo General**

Mejorar el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes para enfrentar con éxito el desarrollo personal, familiar y comunitario, así como el fortalecimiento de la identidad nacional.

Tema Profesión Docente**Objetivo Especifico**

4.1 Fortalecer la profesión docente a través de programas de formación inicial, continua, investigación e innovación educativa, y estímulo docente con participación activa de la comunidad y las familias.

Iniciativas Estratégicas

4.1.2 Diseño e implementación de un nuevo sistema de Formación inicial y profesionalización para docentes del primer ciclo de secundaria.

4.1.8 Definición e implementación de un sistema de supervisión educativa que oriente el acompañamiento, seguimiento y monitoreo a los programas de formación.

4.1.11 Formación de formadores para la mejora de la calidad educativa en las Escuelas Normales.

Normativa para la Atención del Estudiantado con Necesidades Educativas en el Marco de la Diversidad Nicaragüense (Artículo 24)

Arto. 24 En el pensum de las escuelas normales para la formación de maestros, se incluirán disciplinas y prácticas docentes, referidas a la Atención de las Necesidades Educativas del estudiantado en el Marco de la Atención a la Diversidad y de la Educación Inclusiva.

Cabe aclarar que no se seleccionaron disposiciones relacionadas con la educación inclusiva en las que se incluyera información sobre formación docente inicial, pues lo que interesa es el análisis inverso. Además, a la autora le hubiera gustado seleccionar disposiciones específicas de las escuelas normales. No obstante, si bien algunas fuentes confirmaron la existencia de una normativa por la cual se rige el trabajo y funcionamiento de las escuelas normales, fue imposible tener acceso a ella.

2.1. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política incorporan nociones sobre el derecho a la educación de la niñez con discapacidad.

El cuadro a continuación refleja los términos encontrados en las disposiciones seleccionadas y el número de veces que fueron utilizados.

Términos	Disposiciones Seleccionadas						
	Constitución Política de Nicaragua (Arto.19)	Ley de Carrera Docente (Arto. 38)	Ley General de Educación (Arto.25, 26 y 27)	Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Artos. 42 y 44)	PNDH (Fragmento de la disposición 379)	PEE (Eje Calidad Tema Profesión docente)	Normativa (Arto. 24)
Accesibilidad	-	-	-	-	-	-	-
Adecuación curricular	-	-	-	-	-	-	-
Ajustes razonables	-	-	-	-	-	-	-
Ayuda técnica o servicios de apoyo	-	-	-	-	-	-	-
Barreras	-	-	-	-	-	-	-
Discapacidad	-	-	-	2	-	-	-
Diseño universal	-	-	-	-	-	-	-
Diversidad	-	-	1	-	-	-	1
Educación Inclusiva	-	-	-	-	-	-	1

Equipo psicopedagógico	-	-	-	-	-	-	-
Inclusión	-	-	-	1	-	-	-
Lenguaje de señas nicaragüenses	-	-	1	1	-	-	-
Medios auxiliares	-	-	-	-	-	-	-
Necesidades educativas asociadas a discapacidad	-	-	-	-	-	-	-
No discriminación	-	-	-	-	-	-	-
Sistema de Escritura Braille	-	-	-	1	-	-	-

Como se puede ver, se verificó que hay presencia explícita de términos alusivos a la educación inclusiva en la *Ley General de Educación (Ley 582)*, en la *Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 763)*, y en la *Normativa para la Atención del Estudiantado con Necesidades Educativas en el Marco de la Diversidad Nicaragüense*.

En la *Ley 582* se encontraron los términos de “diversidad” y “lenguaje por señas nicaragüenses”. En la *Ley 763*, están presentes los términos de “discapacidad” (dos veces), “sociedad inclusiva” categorizado dentro de “inclusión”, “lenguaje por señas nicaragüenses”, y “sistema de escritura Braille”. En la *Normativa* se mencionan los términos de “diversidad” y “educación inclusiva”.

En resumen, de las disposiciones seleccionadas, solo dos leyes y una normativa contienen nociones sobre el derecho a la educación de la niñez con discapacidad. En ellas, solo seis términos inclusivos, de un total de dieciséis, fueron utilizados. Solo los términos “diversidad” y “lenguaje de señas nicaragüenses” fueron usados en dos distintas disposiciones; el resto se encontraron solo en una de las disposiciones.

2.2. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de intervención del Estado reflejan los acuerdos ratificados en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en lo que respecta al derecho a la educación de la niñez con discapacidad.

El Arto.24 de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* menciona en síntesis los siguientes aspectos en relación con la formación:

- Formación de profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.
- Formación que incluya:
 - la toma de conciencia sobre la discapacidad.
 - el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados para apoyar a las personas con discapacidad.
 - el uso de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

Como se aclaró anteriormente, este artículo no alude directamente a la formación docente inicial, pero se retoma para el análisis por ser lo más cercano a este tema en la *Convención*. En el siguiente cuadro, se presentan las disposiciones a contrastarse con el Arto.24 de la *Convención*.

	Artículo	Disposición
Ley 582	Arto.26	“Las Escuelas de Formación de Docentes incorporarán en sus programas capacitación o estudio de lenguaje por señas nicaragüenses. ”
	Arto.27	Los Objetivos Generales del Programa de Formación Docente son: “b) Apropriarse de nuevos modelos y estrategias didácticas que le permitan la selección de las estrategias más adecuadas para la atención a la diversidad. ”
Ley 763	Arto. 42 De los métodos de enseñanza y herramientas pedagógicas	El Ministerio de Educación, el Instituto Nacional Tecnológico y las universidades coordinadas por el Consejo Nacional de Universidades deben emplear a maestros con discapacidad , que conozcan el sistema de escritura Braille , la escritura alternativa, otros formatos de comunicación aumentativos o alternativos; incorporando en el sistema educativo nacional los métodos de enseñanza y herramientas pedagógicas especiales. Para la enseñanza de las personas con problemas auditivos, se utilizará el lenguaje reconocido por Ley No. 675, “Ley del Lenguaje de Señas Nicaragüense ”, publicado en La Gaceta, Diario Oficial No. 75 del 24 de abril de 2009, en todos los niveles educativos, sin perjuicio del uso de otros mecanismos de comunicación que utilice individualmente cada persona sorda.
	Arto.44 De la educación y formación de conciencia sobre los	El Estado garantizará, por medio del Ministerio de Educación y solicitará al Consejo Nacional de Universidades que dentro del Sistema Educativo Nacional a través de programas y proyectos, la creación de sistema curricular y metodologías educativas que permitan la educación, formación y toma de

	derechos de las personas con discapacidad	conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad y la creación de una sociedad inclusiva , fomentando la dignidad y la igualdad de todas las personas.
Normativa	Arto. 24	En el pensum de las escuelas normales para la formación de maestros, se incluirán disciplinas y prácticas docentes, referidas a la Atención de las Necesidades Educativas del estudiantado en el Marco de la Atención a la Diversidad y de la Educación Inclusiva .

Puede verse que tanto el Arto.26 como el Arto.27 de la *Ley 582*, incluyen elementos presentes en la *Convención*, pues mencionan la incorporación del lenguaje de señas en los programas de capacitación - el lenguaje de señas es el medio de comunicación para las personas con discapacidad auditiva - y el uso de estrategias para la atención a la diversidad, lo cual se relaciona con el uso de técnicas educativas que apoyan a las personas con discapacidad.

En el caso de la *Ley 763*, el artículo 42 no alude directamente a la formación de los estudiantes de magisterio, pero aplica a los formadores de docentes. Además del conocimiento de lenguaje de señas por parte de los docentes, en ese artículo se menciona el conocimiento del sistema de escritura Braille, el cual es otro medio y formato de comunicación para personas con discapacidad. El artículo 44 también es algo general pero más incluyente: habla de la “formación y toma de conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad y la creación de una sociedad inclusiva”, lo cual tiene que ver claramente con la toma de conciencia sobre el tema de la discapacidad que se menciona en la *Convención*.

En lo que se refiere a la *Normativa para la Atención del Estudiantado con Necesidades Educativas en el Marco de la Diversidad Nicaragüense*, en ella se discute la necesidad de incluir en el pensum de las escuelas normales disciplinas y prácticas que tomen en cuenta la atención a la

diversidad y la educación inclusiva. Esto sin duda se relaciona con todos los aspectos mencionados como la esencia del Arto.24 de la *Convención*.

2.3. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional del Estado constan de mecanismos coercitivos para la efectiva incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

Para el análisis de este indicador se retoman solo las leyes que incorporan nociones sobre el derecho a la educación de la niñez con discapacidad. Éstas son las siguientes:

- ✓ *Ley General de Educación (Ley 582):* Artos. 26 y 27
- ✓ *Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 763):* Artos.42 y 44.

En el caso de la *Ley 582*, en las Disposiciones Finales de la misma, se encuentran los artículos 131 y 133. En ellos, se presenta información relevante:

Arto.131 La Presente Ley es de observancia general, sus disposiciones son de orden público e interés social y no requiere de reglamento.

Arto. 133 La Presente Ley deroga aquellas leyes, decretos, disposiciones, normativas y reglamentos que se le opongan.

Esto significa que al no haber un reglamento y al no estar estipuladas las sanciones correspondientes en el cuerpo de la ley, la vía para lograr una sanción de algún tipo si lo expuesto en los artículos 26 y 27 no se cumple es el uso del recurso administrativo. Éste se menciona en los artículos 126 y 127 de la misma ley.

Del Recurso Administrativo

Arto.126 De las resoluciones de las autoridades educativas, se podrán interponer todos los recursos establecidos en las leyes especiales y subsidiariamente por lo establecido en el procedimiento administrativo común.

Arto.127 Son instancias destinadas para conocer el recurso administrativo: Los consejos Escolares y la Dirección General del Ministerio de Educación. Exceptuando la Educación Superior.

El recurso administrativo en el caso de esta ley, está sujeto a instancias dentro del MINED y no a una instancia o instancias externas independientes.

En cuanto a la *Ley 763*, los artículos 82, 83, y 84 del *Capítulo XIV De las Infracciones y Sanciones* estipulan lo siguiente:

Arto.82 Objeto de las infracciones.

A los efectos de esta Ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se considerarán infracciones administrativas las acciones y omisiones de personas naturales y jurídicas, estatales o privadas, que vulneren los derechos humanos de las personas con discapacidad establecidos en la presente Ley.

Arto.83 Del tipo de infracciones y sanciones.

Las infracciones con sus correspondientes sanciones y/o multas, según el nivel de gravedad, se establecerán en el Reglamento de la Presente Ley.

Arto.84 Del procedimiento de sanciones.

Las personas naturales o jurídicas que vulneren los derechos humanos de las personas con discapacidad establecidos en la presente Ley, serán sancionadas administrativamente por

la autoridad según su ámbito de competencia, de conformidad con el procedimiento establecido en la Ley No.290, “Ley de Organización, Competencia y Procedimientos del Poder Ejecutivo”, sin perjuicio de lo establecido en el Código Penal como de otras acciones penales y civiles que puedan derivarse de los mismos.

Se puede observar por lo expuesto en los artículos 82, 83 y 84 que, en esta ley las sanciones tampoco están estipuladas en el cuerpo de la misma y que la aplicación efectiva de sanciones se condiciona a lo que esté dispuesto en el reglamento. La *Ley 763* aún no cuenta con un reglamento, lo cual significa que cualquier infracción que la Dirección de Formación Docente y/o las escuelas normales pudieran cometer no está tipificada ni tampoco lo está la posible sanción a aplicar.

3. La estructura para la formación docente inicial impartida en las escuelas normales estatales está organizada de tal modo que apoya la incorporación del principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad en el largo plazo.

En este momento, en Nicaragua, la formación docente inicial de los maestros de educación primaria de las escuelas regulares es realizada por las escuelas normales y la formación docente inicial de los maestros de educación especial se realiza en la UNAN-Managua. Es decir, no todos los docentes tienen una formación inicial similar, pues es realizada por estructuras y con currículos diferentes.

4. La formación docente inicial cuenta con recursos para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

- 4.1. La formación docente inicial cuenta con recursos financieros para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

En el documento del *Presupuesto General de la República 2013*, en el cual se refleja el presupuesto aprobado para este año, se encuentra el *Detalle de Gasto por Programa y Fuente de Financiamiento 2013 (Córdobas)*. En éste, se puede ver a grandes rasgos las asignaciones realizadas para gastos del Ministerio de Educación:

	Total
Ministerio de Educación	7,374,852,517
Actividades Centrales	1,013,857,047
Formación y Desarrollo Profesional Docente	139,373,197
Educación Primaria	4,753,326,250
Educación Secundaria	1,113,747,182
Educación Preescolar	129,472,548
Educación Especial	49,160,962
Alfabetización y Educación de Adultos	175,915,331

La asignación para Formación y Desarrollo Profesional Docente es de 139,373,197 córdobas. Esto incluye a todas las actividades de formación y no solo la formación inicial. Lamentablemente, no fue posible tener acceso a información de primera mano en relación con cuánto se invierte específicamente en la formación inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales ni mucho menos cuánto se invierte en la incorporación del enfoque inclusivo.

En la *Ley 763*, se estipula lo siguiente:

Arto.6 Planificación de los recursos.

Le corresponde a todas las entidades y órganos del Estado incorporar en sus respectivas propuestas de presupuestos partidas económicas específicas para garantizar la aplicación y cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. El Ministerio de

Hacienda y Crédito Público velará por el cumplimiento efectivo de la presente disposición.

En esta línea, es posible constatar en *El Detalle del Gasto por Proyectos y Otros Gastos de Capital por Fuente de Financiamiento 2013 Organismo / Tipo de Recursos (Córdobas)* del *Presupuesto General de la República 2013* en la sección correspondiente al Ministerio de Educación, que aparece una categoría llamada *Servicios Inclusivos* a la cual se le asignó 220,348 córdobas. No se especifica en el documento qué servicios están contemplados ni cómo ha de distribuirse esta cantidad. Es probable que parte de ella sea destinada a formación docente, lo cual podría incluir cualquier gasto de capital incluyendo bibliografía e información tecnológica. Sin embargo, no se puede afirmar esto con seguridad ni tampoco descartar que aunque así fuera el caso, hay una cantidad destinada específicamente a la formación inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales.

4.2. La formación docente inicial cuenta con materiales pedagógicos y metodológicos para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

Como ya se ha mencionado, la asignatura de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad del nuevo plan de estudio de los cursos regulares tiene un material metodológico de apoyo para el docente llamado *Módulo Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad con Énfasis en Discapacidad con Enfoque de Derechos Humanos y de Género*. En los planes de estudio anteriores no se contaba con un manual para el docente y en ninguno de los planes se ha utilizado un libro de texto que les sirva de apoyo a los estudiantes de magisterio.

Además del módulo con el que ahora cuentan los docentes, ellos pueden hacer uso de los recursos y servicios ofrecidos por los Centros de Recursos Educativos para Atender a la Diversidad (CREAD). Los CREAD funcionan en su mayoría, 7 de 8, en las escuelas normales de todo el

país. El único CREAD no localizado en una escuela normal es el de Puerto Cabezas, pues se ubica en la delegación departamental del MINED.

Los CREAD son coordinados por la Dirección de Educación Especial, pero trabajan muy de cerca con la dirección de las escuelas normales. En su esencia, los CREAD acompañan, asesoran, capacitan al personal docente y administrativo de las escuelas regulares en los niveles de preescolar, primaria, secundaria, y educación de jóvenes y adultos además de orientar a las familias (MINED *Manual 15 y 6*) con el fin de apoyar tanto a los estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad en sus procesos de aprendizaje como a sus escuelas y comunidades para ser más inclusivas.

A pesar de esto y en gran medida por su ubicación, los CREAD se han constituido en una fuente de información y recursos para los docentes y de alguna manera también para los estudiantes de magisterio de las escuelas normales. La información con la que cuentan los CREAD se relaciona con la atención de las necesidades educativas de los estudiantes sean o no asociadas a discapacidad. La Directora Nacional de Educación Especial, Lic. Luz Marina Palacios afirmó en entrevista con la autora de esta tesina que se ha dotado a los CREAD de materiales producidos por los técnicos de la dirección. Algunos de los estos documentos son los siguientes:

- ✓ Bases y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Inclusiva (2011)
- ✓ Módulo Autoformativo para la Enseñanza del Uso y Manejo del Ábaco (2011)
- ✓ Módulo Autoformativo de Orientación y Movilidad para Personas con Discapacidad Visual (2012)
- ✓ Módulo sobre Adecuaciones Curriculares para la Atención de Estudiantes con Discapacidad Visual (2013)

Anabel Vílchez, una de las dos docentes responsables del CREAD en la Escuela Normal Central de Managua, afirma que los docentes de la escuela normal tienen a su disposición material bibliográfico y otros materiales didácticos para la enseñanza y atención a niñas y niños ciegos, sordos e hipoacúsicos. Además de hacer uso de estos recursos fundamentalmente en carácter de préstamo, según Vílchez, los docentes han solicitado capacitaciones para los estudiantes de magisterio de esa escuela normal. Algunos estudiantes de magisterio se acercan al CREAD cuando quieren profundizar sobre lo aprendido en el curso que tiene que ver con necesidades educativas. Se pudo observar que la mayoría de los recursos bibliográficos en este CREAD han sido elaborados por la Dirección de Educación Especial del MINED.

No se puede afirmar con seguridad, pero es muy probable que los estudiantes de magisterio puedan contar con acceso a bibliografía sobre temas relacionados con educación inclusiva a través de las bibliotecas existentes en las Escuelas Normales. En una visita a la biblioteca de la Escuela Normal Central de Managua se pudo verificar la existencia de al menos 6 títulos relevantes, todos elaborados por o en conjunto con el Ministerio de Educación de Nicaragua. A modo de ilustración, se ofrecen los títulos de los documentos encontrados:

- ✓ Referentes Teóricos de la Educación Inclusiva
- ✓ Bases y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Inclusiva
- ✓ Estrategias Pedagógicas para la Atención a la Diversidad
- ✓ Adecuaciones Curriculares Individuales. Una Respuesta a la Niñez con Necesidades Educativas Especiales.
- ✓ Módulo III (Versión Preliminar) Atención a la Diversidad
- ✓ Guía Metodológica Niño a Niño y Educación Inclusiva

No se pudo obtener información sobre las cantidades de los materiales existentes.

4.3. La formación docente inicial cuenta con recursos humanos capacitados para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.

La información recopilada no permite determinar la cantidad de docentes de las escuelas normales que tienen algún tipo de formación y/o experiencia en educación inclusiva de la niñez con discapacidad. Sin embargo, basándose en la información de una fuente anónima y mencionada en uno de los indicadores anteriores, al menos 3 docentes de cada escuela normal cuentan al menos con nociones teóricas de lo que es la educación inclusiva.

Según una fuente anónima del MINED, no se le ha dado a los docentes de las normales una formación directamente sobre educación inclusiva. Lo que ha ocurrido es que se seleccionaron 3 docentes de cada escuela normal para tomar dos diplomados que incluyen temas vinculados con la inclusión. El número promedio de docentes de las escuelas normales es de 23 aproximadamente. Esos 3 docentes seleccionados equivaldrían a más o menos un 13% de la fuerza laboral docente de cada normal. Aún si así fuera el caso, se necesitaría revisar cuántos de ellos efectivamente dan clases en los cursos regulares.

Para concluir con el análisis de indicadores, se presenta a continuación una tabla resumen con una valoración en cuanto a los resultados obtenidos. Se usa *Sí* cuando se considera que sí hay elementos significativos o incipientes pero en desarrollo según el indicador, se usa *No* cuando no se encontraron elementos que indiquen que hay una incorporación del enfoque inclusivo o éstos son casi nulos y se usa *Información Insuficiente* cuando la información con la que se contó para el análisis fue muy pobre o nula por una u otra razón para hacer una afirmación positiva o negativa.

Avance hacia la incorporación del principio de educación inclusiva en la formación inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales. Posición actual.	Sí	No	Información insuficiente
1. El currículo de la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales incorpora el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.	X		
1.1 El contenido de los cursos de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales es coherente con el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.	X		
1.2 Los enfoques pedagógicos y organización de los cursos de la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales son acordes con el principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad.	X		
1.3 Los formadores de docentes de formación inicial de los cursos regulares cuentan con conocimientos y experiencia en educación inclusiva de la niñez con discapacidad.	X		
2. Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política incorporan el principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.		X	
2.1 Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política incorporan nociones sobre el derecho a la educación de la niñez con discapacidad.		X	
2.2 Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política reflejan los acuerdos ratificados en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en lo que respecta al derecho a la educación de la niñez con discapacidad.	X		
2.3 Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional constan de mecanismos coercitivos para la efectiva incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.		X	
3 La estructura para la formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales estatales está organizada de tal modo que apoya la incorporación del principio de educación inclusiva de la niñez con discapacidad en el largo plazo.		X	
4 La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con recursos para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.			X
4.1 La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con recursos financieros para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.			X

4.2 La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con materiales pedagógicos y metodológicos para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.	x		
4.3 La formación docente inicial en los cursos regulares cuenta con recursos humanos capacitados para apoyar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad.			x

IX. CONCLUSIONES

- El currículo de la modalidad regular impartida en las escuelas normales sí incluye contenidos que incorporan la educación inclusiva de los niños con discapacidad en un curso específico, pero no en los demás cursos. Su organización de los cursos sigue un modelo simultáneo. Sin embargo, tanto el curso específico como la práctica intensiva de los estudiantes de magisterio se dan en el tercer año, lo cual probablemente dificulta la efectiva aplicación de lo aprendido en sus prácticas, en especial porque no existen cursos integrados en el currículo.
- Los estudiantes de magisterio toman cursos vinculados con práctica docente desde el primer año, pero solo realizan un semestre de práctica intensiva en aulas de escuelas regulares que no son necesariamente inclusivas, lo cual indica que es probable que los estudiantes requieran más y/o mejores oportunidad de aplicación de la teoría. No está claro qué tantas oportunidades para la reflexión les ofrecen sus docentes a los estudiantes de magisterio. Sí es claro que el módulo diseñado para apoyar el aprendizaje del curso Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad en el nuevo plan de estudios ofrece ideas para que los docentes promuevan la reflexión entre los estudiantes.
- Las escuelas normales estatales cuentan con formadores con cierta experiencia en aulas inclusivas y algún conocimiento en temas relacionados con la educación inclusiva ya que han recibido capacitaciones cortas y/o diplomados que los abordan de manera parcial o total.

- Son pocas las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional y otros instrumentos de política que contienen algunas nociones vinculadas con la educación inclusiva de la niñez con discapacidad. Esas pocas disposiciones sí son coherentes con el espíritu de la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, pero carecen de mecanismos coercitivos que empujen una implementación efectiva de este principio. Tanto la escasez de disposiciones como la carencia de mecanismos coercitivos representan un obstáculo para la incorporación del enfoque inclusivo tanto en la capacitación de los docentes como en la formación de estudiantes de magisterio de las escuelas normales.
- No todos los estudiantes de magisterio tienen la misma formación inicial. Basándose en la experiencia internacional, esto podría dificultar la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad en su formación en el largo plazo.
- En lo que respecta a los recursos financieros, si bien existe una asignación para la promoción y oferta de *Servicios Inclusivos* y otra para la *Formación y Desarrollo Profesional Docente* que le corresponde al Ministerio de Educación en el *Presupuesto General de la República 2013*, no se pudo verificar si se utiliza al menos una parte para la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad en formación inicial de docentes en general y en los cursos regulares en particular. En cuanto a los materiales pedagógicos y metodológicos, los Centros de Recursos Educativos para Atender a la Diversidad son instancias que han realizado y con mucho potencial para seguir realizando avances en la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad entre los formadores, en especial por estar ubicadas en las escuelas normales. En relación con los recursos humanos, una cantidad no específica de formadores tienen algún conocimiento en temas relacionados con la educación inclusiva.
- La política de formación docente inicial impartida en los cursos regulares de las escuelas normales ha tenido, aunque con limitantes, avances en la incorporación del principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad en el área curricular y asignación de

materiales pedagógicos y metodológicos. No se puede decir lo mismo en el ámbito de la legislación y otros instrumentos de política y en su estructura. Es incierto con cuáles y cuántos recursos financieros y humanos cuenta la política para la incorporación del enfoque inclusivo.

X. RECOMENDACIONES

- Es necesario avanzar hacia la incorporación de temas vinculados no solo con la educación inclusiva de la niñez con discapacidad sino también con la atención a la diversidad en distintas asignaturas del currículo y no contar únicamente con un curso específico. Sería positivo que ese curso, independientemente del plan de estudios utilizado, se imparta en el segundo año para optimizar la asimilación de los contenidos y su aplicación en el momento de realizar sus prácticas intensivas. En todo caso, los estudiantes de magisterio se beneficiarían de que se empiece a impartir el curso Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad del nuevo plan de estudios el próximo año a más tardar.
- Idealmente, todas y todos los estudiantes de magisterio deberían tener la oportunidad de hacer prácticas en un aula inclusiva. Sería importante explorar opciones de qué pasos se tendrían que dar para hacer esto posible. Asimismo, es vital que de manera planificada se procure que la mayoría de los docentes de las escuelas normales cuenten con formación y experiencia específica en educación inclusiva y que haya un registro claro del avance hacia esa meta.
- Se requiere de que más leyes incorporen el principio de la educación inclusiva de la niñez con discapacidad y que se profundice en las que ya lo incluyen de modo incipiente. En este sentido, por ejemplo, la Ley 763 y su futuro Reglamento deberían incluir una sección sobre formación docente y, de ser posible, sobre formación docente inicial.

- Las disposiciones relacionadas con la formación docente inicial en la legislación nacional que contienen y contengan nociones vinculadas con la educación inclusiva de la niñez con discapacidad requieren de mecanismos adicionales que empujen una implementación efectiva de este principio. Por ello, es urgente, entre otras acciones, la aprobación del reglamento de la *Ley 763*.
- Es recomendable explorar si es necesario reorganizar la formación docente inicial de tal modo que todos los docentes tengan una formación similar.
- En lo que respecta a recursos, se necesita una mayor especificidad sobre cómo se distribuyen las asignaciones presupuestarias para Formación y Desarrollo Profesional Docente y para Servicios Inclusivos. Además, los Centros de Recursos Educativos para Atender a la Diversidad necesitan ser fortalecidos en los recursos que les son asignados, sus experiencias sistematizadas y sus buenas prácticas replicadas con el fin de seguir mejorando su rol en el apoyo a los formadores. En la misma línea, se tendría que explorar la posibilidad de reubicar el CREAD de Puerto Cabezas en la Escuela Normal Gran Ducado de Luxemburgo. Igualmente, es importante procurar que las bibliotecas de todas las escuelas normales siempre cuenten con vasto material bibliográfico actualizado sobre educación inclusiva que los estudiantes de magisterio puedan consultar cuando lo requieran.

I. BIBLIOGRAFÍA

1. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa – Retos y Oportunidades*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011. Digital.
2. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva – Recomendaciones Clave*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011. Digital.
3. Arrién, Juan Bautista y Róger Matus Lazo. *Nicaragua: Diez Años de Educación en la Revolución. Contexto, Avances, Problemas y Perspectivas de un Proceso de Transformación*. Managua: Ministerio de Educación, 1989. Impreso.
4. Asamblea Nacional de Nicaragua. Acuerdo Ministerial No.38. Reglamento de Ley de Carrera Docente. 1991. Digital.
5. Asamblea Nacional de Nicaragua. Ley No. 114. Ley de Carrera Docente. 1990. Digital.
6. Asamblea Nacional de Nicaragua. Ley No. 290. Ley de Organización, Competencia y Procedimientos del Poder Ejecutivo. Impreso.
7. Asamblea Nacional de Nicaragua. Ley No. 582. Ley General de Educación. 2006. Digital.
8. Asamblea Nacional de Nicaragua. Ley No. 597. Ley de Reforma a la Ley No. 582. Ley General de Educación. 2006. Digital.
9. Asamblea Nacional de Nicaragua. Ley No.675. Ley del Lenguaje de Señas Nicaragüense. 2009. Digital.
10. Asamblea Nacional de Nicaragua. Ley No. 763. Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2011. Impreso.
11. Asamblea Nacional de Nicaragua. Ley No. 823. Ley Anual de Presupuesto General de la República 2013. Digital.
12. Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria. *Educación Inclusiva en Nicaragua*. Nicaragua: Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria, 2004. Impreso.

13. Ballesteros, Ana et al. *Guía para la Evaluación de Programas y Políticas Públicas de Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial Cinca S.A., CERMI y FUNDACIÓN ONCE, 2013. Digital.
14. Comisión Mixta ANFHE-CUCEN. Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios. San Juan: Comisión Mixta ANFHE-CUCEN, 2011. Digital.
15. Durán Gisbert, David y Climent Giné Giné (2011). “La Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva: Un Proceso de Desarrollo Profesional y de Mejora de los Centros para Atender la Diversidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5 (2):153-70. Digital.
16. ECOSOC. United Nations Economic and Social Council. *New Agenda for Teaching Policies in Latin America and the Caribbean: Critical Challenges and Recommendations for Action*. Buenos Aires: ECOSOC, 2011. Digital.
17. European Agency for Development in Special Needs Education. *Development of a Set of Indicators – for Inclusive Education in Europe*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. Digital.
18. European Agency for Development in Special Needs Education. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. Digital.
19. Esteve, José Manuel. “La Profesión Docente ante los Desafíos de la Sociedad del Conocimiento”. En *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). 2011. 17-27. Digital.
20. Federación Coordinadora de Organismos por la Rehabilitación e Integración (FECONORI). “Resultados de Todos con Voz”. *Hacia la Inclusión*. Marzo 2012: 13. Impreso.
21. Federación Coordinadora de Organismos por la Rehabilitación e Integración (FECONORI). “Educación Inclusiva Iguales en la Diversidad desde las Escuelas Normales”. *Hacia la Inclusión*. Abril 2013: 7. Impreso.
22. Fletes, Ruth et al. *Diagnóstico sobre la Atención Educativa a las Personas con Discapacidad desde la Formación Inicial de Docente en las Escuelas Normales*. Federación Coordinadora de Organismos por la Rehabilitación e Integración (FECONORI), 2013. Digital.

23. Gobierno de Nicaragua. *Plan Nacional de Desarrollo Humano 2012-2016*. Digital.
24. González, Rosario et al. *Módulo Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad con Énfasis en Discapacidad con Enfoque de Derechos Humanos y de Género*. Managua: Ministerio de Educación. Dirección de Formación Inicial Docente y Dirección de Educación Especial. 2013. Impreso.
25. Grupo de trabajo OCNMTA. *Expresiones y Conceptos Relacionados a Discapacidad*. Fondo para los Derechos para las Personas con Discapacidad. Impreso.
26. IDEUCA. Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana “Xabier Gorostiaga, S.J. *Tendencias de la Educación Básica y Media en Centroamérica*. Managua: IDEUCA. 2004. Impreso.
27. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (S.F.) *Clasificación de Tipo de Discapacidad*. (s.l.): INEGI: (s.f.). Digital.
28. Kaplan, Ian e Ingrid Lewis. *Promoting Inclusive Teacher Education. Introduction*. Bangkok: UNESCO, 2013. Digital.
29. Kaplan, Ian e Ingrid Lewis. *Promoting Inclusive Teacher Education. Curriculum*. Bangkok: UNESCO, 2013. Digital.
30. Kaplan, Ian e Ingrid Lewis. *Promoting Inclusive Teacher Education. Materials*. Bangkok: UNESCO, 2013. Digital.
31. Leu, Elizabeth. *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. (s.l.): AED Global Education Center, 2005. Digital.
32. Lewis, Ingrid y Sunit Bagree. *Teachers for All. Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. (s.l.): IDDC, 2013. Digital.
33. Lucio Gil, Rafael. “La Formación del Profesorado: Vacíos y Desafíos para el Nuevo Siglo” *Encuentro* 55 (2000): 61-87. Impreso.
34. Lucio Gil, Rafael. “Los Educadores Nicaragüenses: Su Formación y Lugar en la Sociedad” *Nicaragua: La Educación en los Noventa Desde el Presente... Pensando el Futuro* (1997): 75-101. Digital.
35. Martínez, Amaya. *La Discapacidad en Nicaragua –una Realidad*. (s.l.) FEMUCADI y One World Action, 2011. Digital.

36. Meza, Lylliam y Mario Espinoza. *Formación Docente de Calidad: Un Modelo de Intervención. La Experiencia del Proyecto SIMEN en Nicaragua*. 1ª.ed. Managua: SIMEN, 2001. Impreso.
37. MHCP. Ministerio de Hacienda y Crédito Público. “Clasificación por Institución”. *Presupuesto General de la República 2013. MHCP* [en línea] <http://www.hacienda.gob.ni/hacienda/presupuesto2013/D_01_CLASIF_INSTITUCIONAL.pdf>
38. MHCP. Ministerio de Hacienda y Crédito Público. “Detalle de Gasto por Programa y Fuente de Financiamiento 2013 (Córdobas)”. *Presupuesto General de la República 2013. MHCP* [en línea] <http://www.hacienda.gob.ni/hacienda/presupuesto2013/E_09_DETALLE_PROGRAMAS.pdf>
39. MHCP. Ministerio de Hacienda y Crédito Público. “Detalle del Gasto por Proyectos y otros Gastos de Capital por Fuente de Financiamiento 2013 Organismo / Tipo de Recursos (Córdobas)”. *Presupuesto General de la República 2013. MHCP* [en línea] <http://www.hacienda.gob.ni/hacienda/ppresupuesto2013/E_07_DETALLE_CAPITAL.pdf>
40. Ministerio de Educación de Brasil - OREALC/UNESCO Santiago. *Educación en la Diversidad. Material de Formación Docente*. Ministerio de Educación de Brasil, 2004? Digital.
41. MINED. Ministerio de Educación. División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico. “Currículo Nacional Básico. Diseño Curricular del Subsistema de la Educación Básica y Media Nicaragüense.” *Serie Educativa: Educación Gratuita y de Calidad, Derecho Humano Fundamental de las y los Nicaragüenses*. Managua: MINED, 2009. Digital.
42. MINED. Ministerio de Educación. “Descripción del Sistema de Formación Inicial Docente” *MINED* [en línea] <http://www.mined.gob.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=66>
43. MINED. Ministerio de Educación. *Diseño Curricular de la Formación Inicial de Docentes*. (s.l.): MINED, 2010. Digital.

44. MINED. Ministerio de Educación. Dirección de Comunicación Social. “Escuelas Normales del País Celebran Día del Normalista” *MINED* [en línea] 21 de junio de 2013. <http://www.mined.gob.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=1535:escuelas-normales-del-pais-celebran-sus-dia&catid=48:junio&Itemid=29>
45. MINED. Ministerio de Educación. Dirección General de Formación Docente/Dirección de Formación Inicial Docente/Dirección de Educación Especial. *Módulo Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad con Énfasis en Discapacidad con Enfoque de Derechos Humanos y de Género*. Managua: MINED, 2013. Impreso.
46. MINED. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. *Manual de Funcionamiento de los Centros de Recursos Educativos para Atender la Diversidad*. Managua: MINED, 2012. Impreso.
47. MINED. Ministerio de Educación. *Normativa para la Atención del Estudiantado con Necesidades Educativas en el Marco de la Diversidad Nicaragüense*. Managua: MINED, 2012. Impreso.
48. MINED. Ministerio de Educación. *Plan Estratégico de Educación 2011-2015*. MINED, 2011. Digital.
49. MINED. Ministerio de Educación. Dirección de Comunicación Social. “Proyectos Financiados por OEI Dirigidos a Mejorar la Calidad de la Educación” *MINED*. [en línea] 17 de enero 2008. <<http://www.mined.gob.ni/enero54.php>>
50. MINSA. Ministerio de Salud. *La Discapacidad en Nicaragua: Situación Actual y Perspectivas*. MINSA, 2005 Digital.
51. Miron, Gary. “Desarrollo y Situación Actual de la Educación Especial en Nicaragua” *Perspectivas 2* (1995): 251-266. Impreso.
52. Muntaner, Joan. “Bases para la Formación del Profesorado en la Escuela Abierta a la Diversidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (1999): 125-41. Digital.
53. Musset, Pauline (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective. Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on*

- Potential Effects*. OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing, 2010. Digital.
54. Naciones Unidas. *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. 2006. Impreso.
55. Naciones Unidas. *Reunión de Alto Nivel de la Asamblea General sobre Discapacidad y desarrollo, 23 de septiembre de 2013*. [en línea] 2013 [consulta: 5 de septiembre 2013] (<http://www.un.org/es/ga/68/meetings/disability/>)
56. Navarro, Juan Carlos y Aimee Verdisco. *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Washington DC: Inter-American Development Bank, 2000. Digital.
57. Oliveira, Dalila A. “Modelos y Estrategias de Desarrollo Profesional Docente: Reflexionar Críticas desde la Realidad Latinoamericana”. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (2011): 99-107. Digital.
58. OMS. Organización Mundial de la Salud. *Informe Mundial sobre la Discapacidad 2011*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2011. Digital.
59. OMS. Organización Mundial de la Salud. *Informe Mundial sobre la Discapacidad 2011. Resumen*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2011. Digital.
60. OMS. Organización Mundial de la Salud. *CIDDM-2: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2001. Digital.
61. Pérez, Arlen. “Educación Inclusiva: Columna Vertebral del MINED.” *MINED* [en línea] 14 de mayo 2008 <http://www.elpueblopresidente.com/educacion/120508_educaci_ninclusiva.html>
62. Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos (PDDH) (2011). *Informe de Fiscalización sobre el Derecho de Niñas, Niños y Adolescentes con Discapacidad a la Educación Inclusiva en las Escuelas Regulares*. Managua: Litografía La Nacional, 2011. Impreso.
63. Ruiz, Raúl y Valinda Sequeira. “Estudio de Seguimiento de Egresados y Empleadores de Formación Inicial Docente de Educación Primaria o Básica de Nicaragua de 2002 a 2006”. *Patria Grande. Revista Centroamericana de Educación* 1(2010): 1-26. Impreso.

64. Save the Children Noruega. Programa en Nicaragua. *Estudio Comparativo de las Condiciones de Vida de la Niñez Nicaragüense 2004-2006*. Managua: ARDISA, 2007. Digital.
65. Stubbs, Sue. *Inclusive Education Where There Are Few Resources*. Oslo: The Atlas Alliance, 2008. Digital.
66. Tünnermann, Carlos. *Lección Inaugural del Año Lectivo 2004. La Problemática Actual de la Educación en Nicaragua*. Managua: UPOLI, 2004. Impreso.
67. UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Estado Mundial de la Infancia 2013. Niñas y Niños con Discapacidad*. Nueva York: UNICEF, 2013. Digital.
68. UNESCO. *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. París: UNESCO, 2009. Digital.
69. UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO, 2005. Digital.
70. UNESCO. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. El Imperativo de la Calidad. Resumen*. París: UNESCO, 2004. Digital.
71. UNESCO. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012. Los Jóvenes y las Competencias: Trabajar con la Educación*. París: UNESCO, 2012. Digital.
72. UNESCO. *Reaching Out-of-school Children is Crucial for Development*. París: UNESCO, 2012. Digital.
73. UNESCO. *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO, 2004. Digital.
74. Vaillant, Denise. *Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, Temas y Debates*. PREAL, 2004. Impreso.
75. Vaillant, Denise. "Preparing teachers for inclusive education in Latin America. Tendencias, Temas y Debates". *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* (2011); 385-398. Digital.
76. Valle, Dayra. *Desafíos de la Formación Permanente en Docentes de Primaria en Nicaragua*. Managua: Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas, 2010. Digital.

II. ANEXOS

ANEXO 1. LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL MUNDO

En el *Informe Mundial sobre la Discapacidad 2011* de la Organización Mundial de la Salud (OMS), se señala que más de mil millones de personas, alrededor de 15% de la población mundial según estimaciones de la población en 2010, viven con alguna forma de discapacidad y de ellas, casi 200 millones de personas tienen dificultades mayores para funcionar. Asimismo, se estima que las tasas de discapacidad están incrementándose debido al envejecimiento de la población y el aumento de las enfermedades crónicas, entre otras causas (xi). En cuanto a los principales obstáculos discapacitantes a los que se enfrentan las personas con discapacidad en el mundo se mencionan:

- Políticas y normas insuficientes
- Actitudes negativas
- Prestación insuficiente de servicios
- Problemas con la prestación de servicios
- Financiación insuficiente
- Falta de accesibilidad
- Falta de consulta y participación
- Falta de datos y pruebas (OMS Resumen 9-11)

Igualmente, se indica que estos obstáculos generan a su vez desventajas para estas personas entre las que se encuentran:

- Peores resultados sanitarios
- Peores resultados académicos

- Menor participación económica
- Tasas más altas de pobreza
- Mayor dependencia y participación limitada (OMS *Resumen* 11-12)

El proyecto sobre la Carga Mundial de Morbilidad, único en incluir las discapacidades infantiles (0-14 años) según la OMS (*Resumen* 8), estima que 95 millones de niños tienen una discapacidad y que de éstos 13 millones tienen una “discapacidad grave”. Lamentablemente, parece ser que las estimaciones estadísticas mundiales existentes no necesariamente reflejan la realidad de esta población y es muy probable que haya un subregistro. En el *Estado Mundial de la Infancia 2013 Niñas y Niños con Discapacidad* de UNICEF, se afirma que la estimación de que 93 millones de niños en el mundo vive con alguna discapacidad moderada o grave y otras semejantes son más bien especulativas y “provienen de datos de muy variada calidad y de métodos demasiado contradictorios para ser fiables” (2).

La situación de las personas con discapacidad es un tema que está ganando cada día más auge a nivel de los organismos internacionales. De hecho, las Naciones Unidas plantearon la necesidad de realizar la Reunión de Alto Nivel de la Asamblea General sobre discapacidad y desarrollo a nivel de jefes de Estado y de Gobierno el 23 de septiembre de 2013 con el propósito de producir un documento el cual “indicará las acciones precisas a tomar para hacer converger la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los Objetivos de Desarrollo del Milenio así como otros acuerdos internacionales para la integración de las personas discapacitadas” (<http://www.un.org/es/ga/68/meetings/disability/>).

ANEXO 2. LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN NICARAGUA

Nicaragua no se ha podido escapar a la tendencia mundial en cuanto a la falta de datos y estadísticas en torno a la discapacidad. La fuente más completa de información sobre la discapacidad en Nicaragua es la *Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDIS)* realizada por el INEC en el 2003. Según ésta, la prevalencia de las personas con discapacidad es de 10.3% o 461,000 personas. Un 56% de ellas corresponde a la población femenina y un 60% reside en el área urbana. En cuanto a las edades, la discapacidad se empieza a presentar con más frecuencia a partir de los 30 años y se incrementa considerablemente a partir de los 65 años. Asimismo, la principal causa de la discapacidad es la vejez y enfermedades asociadas a ella (67%). La severidad de la discapacidad entre las personas mayores de 6 años es la siguiente según la categoría: leve 6%, moderada 11%, mucha 37%, muchísima 31%, y extrema o completa 15%. Solamente la mitad de las personas con discapacidad perciben ingresos; de ellos un 80% contribuyen con los gastos del hogar y un tercio asumen todos los gastos (MINSA 17-25).

Según resultados del estudio denominado *Todos con Voz*, dado a conocer el 7 de marzo de 2012, la prevalencia de la discapacidad por tipo es la siguiente: discapacidad físico-motora con el 35.94%, intelectual con el 26.87%, visual con el 12.70%, mental 5.86%, visceral con 0.47% y múltiple con 8.04% (FECONORI *Resultados* 13).

En La Discapacidad en Nicaragua – una Realidad, Martínez afirma que una gran mayoría de las personas con discapacidad “enfrenta la pobreza, como consecuencia de un limitado acceso al empleo, los servicios de salud, educación, vivienda y transporte, lo cual a la vez les lleva irremediabilmente a la marginación y aislamiento social y cultural” (4). También afirma que si bien ha habido avances en relación con la actitud y los esfuerzos de los cuerpos del Estado y gobiernos locales hacia el sector, las leyes que protegen sus derechos no se cumplen o solo se cumplen parcialmente (16).

El *Estudio Comparativo de las Condiciones de Vida de la Niñez Nicaragüense 2004-2006* afirma que los resultados de la Encuesta de Hogares del 2006 de la Fundación Internacional para el Desafío Económico Global (FIDEG) ofrecen información sobre la situación de discapacidad que viven las personas entre 0 y 18 años de edad. FIDEG reporta que en el 2006, el porcentaje de niños y niñas con discapacidad es del 1.3%. De ese 1.3%, el 52.7% habita en el área urbana y 47.3% en el área rural. Asimismo, el 49.1% son niños y el 50.9% niñas. En cuanto al tipo de discapacidad, los porcentajes y las causas o posibles causas de cada tipo que se presentan son las siguientes (Save the Children Noruega 50-4):

- Dificultades motrices (16.4%): Se atribuyen a accidentes sufridos por las niñas y los niños.
- Dificultad en el lenguaje (14.4%), dificultad visual (10.9%) y demencia (9.1%): Se considera que son producto del entorno o de la carencia de bienes y servicios. En el caso particular de la dificultad del lenguaje, se afirma que la falta de asistencia al preescolar es una razón bastante probable. En el caso de la dificultad visual, se indica la carencia de la vitamina A como un potencial factor de impacto.
- Síndrome de Down (5.5%), labio leporino (3.6%), pie equino (3.6%), defectos en la columna (1.8%), hemiplejía (1.8%), y sordera o mudéz (1.8%): Son producto de trastornos y malformaciones genéticas.
- Otras discapacidades varias (30.9%).

ANEXO 3. ASPECTOS TEÓRICOS DE LA DISCAPACIDAD

Para entender el concepto de discapacidad, es indispensable conocer en qué consisten los paradigmas relacionados con la manera en que se ha visto a las personas con discapacidad históricamente.

Según el *Manual Básico sobre el Desarrollo Inclusivo* y otra literatura similar, el concepto de discapacidad ha estado sujeto a tres paradigmas o modelos: el tradicional, el biológico y el de derechos humanos. Éstos coexisten en nuestras sociedades. No obstante, se está dando una transición entre los modelos anteriores y el de derechos humanos.

El paradigma o modelo tradicional concibe a las personas con discapacidad como inferiores, no “normales” y objetos de lástima. Viene desde la antigüedad y está muy presente en las actitudes y comportamiento de la sociedad. De ahí provienen formas incorrectas de referirse a las personas con discapacidad tales como inválido, impedido, tullido, cieguito, sordito, mongolito, loquito, tontito, especial, etc.

El paradigma biológico (asociado al modelo médico o de rehabilitación) considera a las personas con discapacidad exclusivamente como pacientes, personas con deficiencias o limitaciones, y receptores pasivos de apoyos institucionalizados, objetos de asistencia y rehabilitación. Se piensa que estas personas tienen un problema de salud y por tanto, tienen que adaptarse a las condiciones de su entorno (social y físico) y someterse a la intervención de los profesionales de la rehabilitación. Este enfoque predomina entre los profesionales relacionados con discapacidad y aún tiene mucha influencia en las leyes, políticas y acciones de los países.

El paradigma o modelo de derechos humanos ve a las personas con discapacidad como sujetos de derechos con una dignidad intrínseca o propia del ser humano independiente de sus características o condiciones (color de piel, edad, estatura, discapacidad, condición social, etc.). La discapacidad no se restringe a ser un problema de salud, sino que es un problema en el entorno socio-cultural y físico. Si bien este paradigma se ha venido desarrollando desde finales del siglo

pasado y está ganando fuerza y presencia jurídica en los países, su aplicación es aún limitada y carece de influencia económica, política, social y cultural, sobre todo en los países en desarrollo (Astorga 8-12).

En el *Informe Mundial sobre la Discapacidad 2011*, se plantea la necesidad de un “enfoque equilibrado” que no restrinja a la discapacidad a su aspecto puramente médico o social, pues se les asigna un carácter complementario (OMS 4).

A la luz de la información presentada, se puede concluir que una deficiencia es “toda limitación o alteración adquirida o congénita que afecta las funciones mentales, físicas o sensoriales de las personas. Tiene que ver con el “grado de afectación anatómica, fisiológica, histológica de los sistemas orgánicos de las personas” (Ley 763). La discapacidad implica la existencia de una deficiencia, pero no se limita a ella. Por tanto, la discapacidad es “el resultado o el producto de la relación que se establece entre UNA PERSONA CON DEFICIENCIAS y un ENTORNO (cultural, social, económico, político) DISCAPACITANTE” (Astorga 27). Las personas con discapacidad son aquellas que tienen “deficiencias físicas, mentales o sensoriales a largo plazo que al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (Ley 763).

La Organización Mundial de la Salud, en la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*, define a la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias (problemas en la función corporal o alteraciones en la estructura corporal), limitaciones de actividad (dificultades para realizar actividades) y restricciones para la participación (problemas para participar en cualquier ámbito de la vida) (OMS Informe 5). Asimismo, en el *Informe Mundial sobre la Discapacidad 2011 Resumen* se plantea que la discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud y factores personales y ambientales (7).

Ese entorno discapacitante se caracteriza por invisibilizar, subestimar, segregar, excluir, discriminar a las personas con discapacidad y violar sus derechos de forma extensa y repetida (Astorga 27). Así, toda idea o acción que persiga el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas con discapacidad debe centrarse no solo en el reconocimiento de estas personas como sujetos de derechos y obligaciones, sino en la eliminación de barreras físicas y actitudinales del entorno y el fomento de la accesibilidad universal y realización de ajustes razonables.

En la Ley 763, Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se menciona que las barreras son “los obstáculos ambientales, físicos, intelectuales y culturales implantados por la sociedad, que impiden el desarrollo, la adaptación e inclusión de las personas con discapacidad dentro de la comunidad; negándoles así las oportunidades que les permitirían gozar de la autonomía o vida independiente”. En cuanto a la accesibilidad universal, se dice ésta consiste en “la condición que deben cumplir los entornos, bienes, procesos y servicios, así como la información, tecnologías de información y comunicación, los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas personas en condiciones de seguridad y comodidad y de forma más autónoma y natural posible; tanto en zonas urbanas como rurales”.

Siempre que no sea posible garantizar la accesibilidad universal de manera directa, se debe recurrir a la realización de ajustes razonables, los cuales no son más que “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas individuales que requieren las personas con discapacidad para garantizar el ejercicio y pleno goce de sus derechos humanos y libertades fundamentales” (Ley 763).

La discapacidad puede ser clasificada de distintas maneras. Tomando en cuenta que la discapacidad es parte de la condición humana, se puede afirmar que casi todas las personas han de vivir con alguna discapacidad transitoria o permanente en un dado momento de su vida. (OMS Informe... Resumen 7). Como se afirmó anteriormente, la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)* propone que discapacidad puede ser el

resultado de problemas de funcionamiento humano cualquiera de las siguientes tres áreas: deficiencias, limitaciones de la actividad, y restricciones de participación. Asimismo, plantea que la discapacidad “surge de la interacción entre las condiciones de salud y los factores contextuales: factores ambientales y personales...” y ofrece una detallada descripción de las funciones corporales y estructuras corporales (vinculándose a deficiencias específicas), actividades y participación, y factores ambientales (OMS *Informe 5*).

En cuanto al grado de discapacidad, la *CIF* propone una escala genérica de gravedad de cinco niveles (OMS *CIDDM-2 20*):

- NO hay problema (ninguno, ausente...) 0-4%
- Problema LIGERO (poco, escaso, reducido...) 5-24%
- Problema MODERADO (medio, regular...) 25-49%
- Problema SEVERO (mucho, extremo...) 50-95%
- Problema COMPLETO (total...) 96-100%

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) de México, en el documento *Clasificación de Tipo de Discapacidad*, agrupa las discapacidades en los siguientes grupos básicos:

- ❖ Discapacidades sensoriales y de la comunicación: Incluyen deficiencias y discapacidades oculares, auditivas y del habla, por ejemplo, la ceguera, la pérdida de un ojo, la pérdida de la vista en un sólo ojo, la sordera, la pérdida del oído de un sólo lado, etcétera.
- ❖ Discapacidades motrices: Abarcan deficiencias y discapacidades para caminar, manipular objetos y coordinar movimientos (por ejemplo una restricción grave de la capacidad para desplazarse), así como para utilizar brazos y manos. Por lo regular, estas discapacidades implican la ayuda de otra persona o de algún instrumento (silla de ruedas, andadera etc.) o prótesis para realizar actividades de la vida cotidiana.

- ❖ Discapacidades mentales: Incluyen las deficiencias intelectuales y conductuales que representan restricciones en el aprendizaje y el modo de conducirse, por lo que la persona no puede relacionarse con su entorno y tiene limitaciones en el desempeño de sus actividades.

- ❖ Discapacidades múltiples y otras: Contienen combinaciones de las restricciones antes descritas. En este grupo también se incluyen las discapacidades no consideradas en los grupos anteriores, como los síndromes que implican más de una discapacidad, las discapacidades causadas por deficiencias en el corazón, los pulmones, el riñón; así como enfermedades crónicas o degenerativas ya avanzadas que implican discapacidad como es el cáncer invasor, la diabetes grave, y enfermedades cardíacas graves, entre otras.

Sin duda, la clasificación a ser usada dependerá del autor y el propósito de la misma.