

Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país¹

(*Special education in the inclusive perspective:
what teachers, directors and the country say*)

Encuentre este artículo en

<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/issue/archive>

Para citar este artículo / To cite this article

Eglér-Mantoan, M. (2017). Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 5 (1), 7-22

María Teresa Eglér Mantoan²

tmantoan@gmail.com

Universidad Estatal de Campinas –UNICAMP

Fecha de recepción: 1 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2017

Resumen

Este estudio está basado en la investigación *La escuela y sus transformaciones, a partir de la educación especial en perspectiva inclusiva*, propuesta por el Ministerio de la Educación de Brasil –MEC, en el ámbito de la cooperación internacional de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI. Se trata de una investigación nacional desarrollada en 2014, coordinada por el Laboratorio de Estudios e Investigaciones en Educación y Diferencia (Leped) de la Universidad Estatal de Campinas –UNICAMP, en alianza con el Instituto de Investigación del Discurso del Sujeto Colectivo –IPDSC. Aborda las transformaciones de la escuela corriente frente a las innovaciones introducidas por la *Política Nacional de Educación Especial, en Perspectiva de Educación Inclusiva* (MEC-SEESP, 2008) y sus impactos reales en las prácticas pedagógicas de la educación especial y de la educación corriente. Sus objetivos se centraron en identificar y caracterizar en las escuelas corrientes de las redes públicas de educación las condiciones predominantes en los procesos de implementación y consolidación de la política, relacionándolos en sus aspectos restrictivos e impulsores. Fueron entrevistados directores de escuelas, coordinadores pedagógicos, profesores de *atención educativa especializada AEE*, profesores de Educación Básica I y II, padres de estudiantes con y sin discapacidad de escuelas urbanas y rurales de la red pública de educación, ubicadas en cinco regiones brasileras. Los 3570 testimonios recogidos de los sujetos fueron analizados y cuantificados por medio de las técnicas de la metodología *Discurso del Sujeto Colectivo* (DSC). Las conclusiones de la investigación se agruparon en tres bloques: (a) percepciones y posturas de los sujetos sobre la inclusión escolar, (b) cambios en la escuela corriente producto de la implementación de la educación especial en perspectiva de educación inclusiva y (c) factores que impulsan y restringen la implementación de la *Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de Educación Inclusiva*. Este amplio y rico material recolectado por la investigación constituye un acervo importante de datos que podría llevar a la realización de otros estudios correlacionados.

Palabras clave: inclusión escolar, educación especial, prácticas pedagógicas.

Abstract

This report refers to the research “The school and its transformations, based on Special Education in the Inclusive Perspective” proposed by the Ministry of Education (MEC), in the field of international cooperation of the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture (OEI). It is a national research carried out in 2014, coordinated by the Laboratory of Studies and Research in Education and Difference (LEPED) of the State University of Campinas (UNICAMP), in partnership with the Institute of Research of the Discourse of the Collective Subject (IPDSC). It addresses the transformations of the common school with the innovations brought by the National Policy on Special Education in the perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008) and the real

impacts of politics on the pedagogical practices of special education and common education. Its objectives were defined in the following characteristics: To identify and to characterize in the common schools of public education networks the prevailing conditions of the processes of implementation and consolidation of the mentioned policy, relating them in their restrictive aspects. School principals, pedagogical coordinators, teachers of Basic Education I and II, parents of students with and without deficiency in urban and rural schools of the public education network, located in five Brazilian regions were listened to. The 3,570 testimonies collected from the subjects were analyzed and quantified using the techniques of the Discourse of Collective Subject (DSC) method. The research findings were grouped into three blocks: subjects' perceptions and positions on school inclusion, changes in the common school product of the implementation of Special Education in the perspective of inclusive education, and factors that drive and restrict in the implementation of the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education. A large and rich material collected by the research constitutes an important collection of data that could lead to the realization of other correlated studies.

Keywords: school Inclusion, special education, pedagogical practices.

¹ Magaly Calderón Uribe (traducción).

² Doctora en Educación, Departamento de Educación y Prácticas Educativas, Laboratorio de Estudios e Investigaciones en Educación y Diferencia (Leped). Facultad de Educación, Universidad Estatal de Campinas –UNICAMP.

³ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença.

⁴ Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo.

⁵ Atendimento educacional especializado.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de conocer el impacto de la *Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de Educación Inclusiva –PNEEEI (MEC-SEESP, 2008)* en las escuelas corrientes, entre 2008 –año de su creación– y 2014, motivó la realización de una investigación nacional titulada *La escuela y sus transformaciones a partir de la Educación Especial en perspectiva inclusiva*, propuesta por el Ministerio de Educación –MEC, en el ámbito de la cooperación internacional de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y Cultura –OEI y coordinada por el Laboratorio de Estudios e investigaciones en Educación y Diferencia –Leped, de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas –Unicamp, en alianza con el Instituto de Investigación del Discurso del Sujeto Colectivo –IPDSC.

La nueva política reafirmó la naturaleza complementaria de la Educación especial y, como una innovación, introdujo y definió la *atención educativa especializada (AEE)*.

Conocer el transcurso de la implementación de la *Política* es fundamental para que se puedan adelantar nuevas iniciativas, según sus orientaciones y con datos que las respalden, que susciten desafíos para el poder público y todos los que se interesan y se dedican a transformar las escuelas en ambientes educativos inclusivos.

La investigación abordó el proceso de construcción de una práctica educativa inclusiva en escuelas públi-

cas de Educación Básica I y II, ubicadas en municipios sedes del programa *Educación Inclusiva: Derecho a la Diversidad*. Este estudio buscó responder a cuestiones relacionadas con la postura de la comunidad escolar y de los padres de estudiantes, con y sin discapacidad, frente a las innovaciones introducidas por la *Política*, con la manera en que se evalúan las inversiones públicas y con la formación de los profesores y demás actores involucrados en el proceso de inclusión, e identificar cuál es la percepción de la familia y de los profesionales de la educación en relación con las ganancias obtenidas por medio de los cambios suscitados por la *Política*, con énfasis en la AEE. Otro elemento que motivó su realización fue la necesidad de conocer los factores que benefician u obstruyen la implementación de la *Política* en nuestras redes públicas de educación.

Se eligió la metodología *Discurso del Sujeto Colectivo (DSC)* para que la investigación se pudiera alinear con la inclusión escolar como objeto de la implementación de la *Política*. El DSC permite interpretar cualitativamente y cuantitativamente un objeto de estudio por medio de técnicas que retoman el sentido de las opiniones colectivas de los involucrados.

La elaboración y el desarrollo de la investigación están consolidados en concepciones, principios y valores que subyacen a los sistemas educativos inclusivos.

La inclusión es una reacción a los valores de la sociedad dominante, en pro del pluralismo, entendido como la aceptación del otro y la incorporación de la diferencia

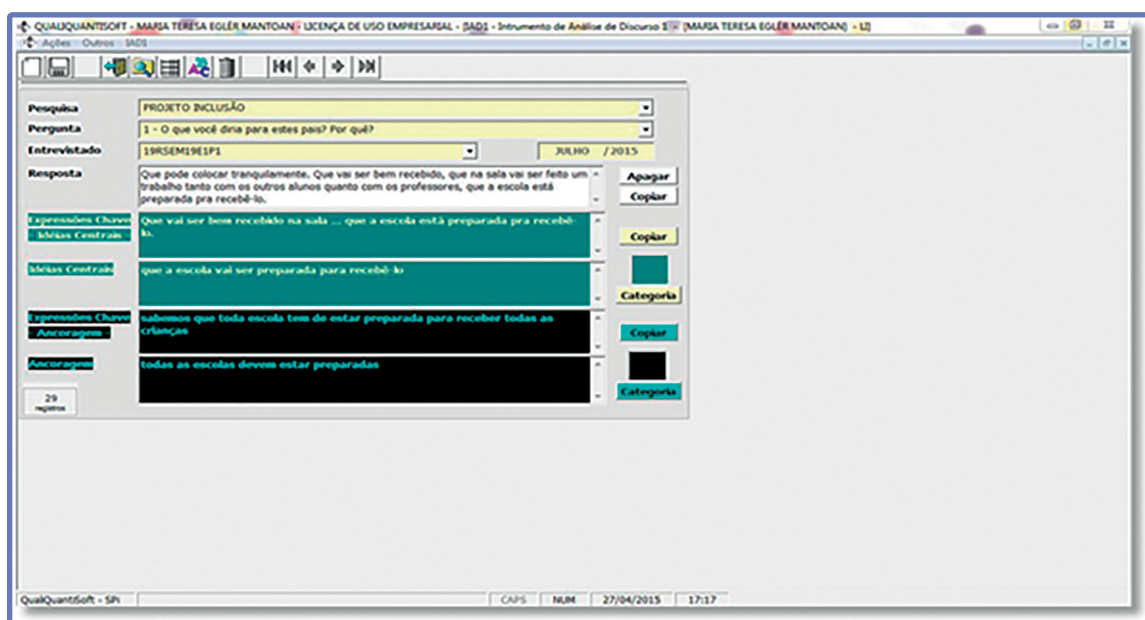


Figura 1. Pantalla del Qualiquantsoft en la que se muestra el tratamiento de la respuesta de una de las entrevistas de la investigación.

sin conflicto ni confrontación. No queda más que rechazar, negar e invalidar la diferencia en la sociedad brasileira y en el escenario internacional y reconocer, entonces, cuál es el sentido que se le atribuye como patrón producido por los que buscan diferenciarse cada vez más para mantener la estabilidad de su identificación, como motivo por el cual ponderar su producción social como un criterio de discriminación y marginación.

Las nociones de *identidad* y *diferencia* nos tienden trampas, obligándonos a caminar con cuidado para evitar caer. Pedagógicamente, la *inclusión* implica la consideración de la diferencia de los alumnos, pero en procesos educativos iguales para todos. La ambivalencia de esa situación se asemeja a estar en el filo de la navaja; exige un equilibrio dinámico de los que actúan en las escuelas para que puedan atender plenamente lo que la inclusión prescribe como práctica pedagógica, o mejor, para no caer en diferenciaciones que excluyan o se inclinen hacia la igualdad, que desdibuja lo que es peculiar en cada alumno. La igualdad implica identidades naturalizadas, estables, aplicadas a personas o a grupos, que han sido útiles para que la escuela defina aparatos pedagógicos y establezca en sus prácticas y en la organización escolar, criterios y perfiles educativos idealizados. La diferencia no cabe en esos perfiles rígidos, en las clasificaciones e identificaciones que encasillan, por ejemplo, a los alumnos más adelantados en una determinada clase, y a los más atrasados en otra. Los alumnos son sujetos únicos, singulares, heterogéneos, que no se encajan plenamente en esas clasificaciones arbitrarias.

La diferencia y las identidades son tan inestables como el proceso de significación del cual dependen. Ellas tienen sentidos incompletos y, siendo la cara y el sello de la misma moneda, ambas están sujetas a las relaciones de poder, como las ejercidas en la escuela (Silva, Hall, Woodward, 2000).

Con base en estos referentes se han elaborado los procedimientos de investigación y se analizaron los da-

tos recolectados, a fin de alcanzar los objetivos de esta investigación.

OBJETIVOS

Se definió como objetivo general de la investigación identificar y caracterizar, en las escuelas corrientes, las condiciones institucionales, humanas, pedagógicas y operacionales que actualmente predominan en el proceso de implementación y consolidación de la *Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de Educación Inclusiva*.

Sus objetivos específicos son identificar, relacionar e interpretar las percepciones y las posturas de los sujetos que actúan en la comunidad escolar sobre la implementación y el desarrollo de la *atención educativa especializada* (AEE) en sus respectivas escuelas, y relacionar y describir los aspectos restrictivos e impulsores que intervienen en este proceso, en áreas relacionadas con las metodologías de enseñanza-aprendizaje, el aprovechamiento escolar, la comunicación en el aula y el uso o la funcionalidad de los materiales de apoyo pedagógico utilizados; además, se busca formular y presentar proposiciones gerenciales, organizacionales, técnico-pedagógicas y metodológicas aplicables en la consolidación o el perfeccionamiento de los procesos educativos y de gestión utilizados por las escuelas que ofrecen la AEE en sus proyectos educativos pedagógicos.

MÉTODO

La elección de la metodología del Discurso del Sujeto Colectivo –DSC (Lefevre y Lefevre, 2012) fue intencional, pues permite la comprensión de una diversidad de referencias y de puntos de vista provenientes de diferentes espacios sociales con distintas perspectivas conceptuales, y acondiciona la recolección y el procesamiento de los datos y la información de forma que abarque el carácter plural, denso y complejo del sujeto de investigación, en este caso, la *educación especial* en

Tabla I. Demostrativo de los resultados de las respuestas de los sujetos en Brasil

2-O você diria para esses pais? por que?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (repostas)	Frequência Relativa (Pessoas)
A-Favorável	289	81.18%	81.18%
B-Desfavorável	56	15.73%	15.73%
C-Não respondeu á questão	11	3.09%	3.09%
TOTAL DE RESPOSTAS	356		
TOTAL DE ENTREVISTADOS	356		

la perspectiva de la educación inclusiva y bajo la óptica de sus principales actores. El DSC permite el análisis genérico de los actores sociales involucrados en el tema investigado, determinando el peso de cada una de las distintas representaciones sociales presentes en el contexto psicosocial de esos actores y, en general, de la población objeto de esta investigación. Se trata de un método de rescate de las representaciones sociales (RS), caracterizado porque busca reconstruir tales representaciones conservando su dimensión individual, pero articulada con su dimensión colectiva. Cada DSC obtenido en una investigación empírica es un producto “hablando-hablado”. *Hablando* porque las RS son prácticas discursivas, comportamientos presentes en los agentes sociales, y *hablado*, porque la sociedad o los “otros”, en cuanto a los esquemas cognitivos socialmente compartidos, están siempre presentes en las hablas individuales. Las RS reconstituidas por el DSC permiten que el sujeto común se identifique con ellas, lo que lleva a su utilización en prácticas de intervención.

El simple hecho de poder agrupar o reunir pensamientos u opiniones individuales dispersas en categorías semánticas generales e inclusivas no garantiza que estemos en presencia de representaciones sociales. Lo diferencial de la metodología del DSC es que a cada categoría está asociada a los contenidos de las opiniones con sentido semejante, de modo que se forme, con tales contenidos, una entrevista síntesis, planteada en primera persona del singular, como si se tratara de una colectividad hablando a través de un individuo. Se trata de un discurso en “primera persona colectiva del singular”, un “individuo-colectivo”.

Este individuo-colectivo es un sujeto (de discurso) hablando-hablado porque carga, además de los contenidos de la RS que personalmente (hablando) adopta como práctica discursiva (Spink, 1999), también los contenidos (hablados) de los otros, es decir, de las representaciones semánticamente equivalentes, disponibles en la sociedad y en la cultura, y adoptadas por sus “colegas

de representación”. Así, se puede afirmar que el sujeto hablando-hablado casualmente no generó tales contenidos; pero sí podría generarlos mientras este actor social sea capaz de reconocerse en ellos. En la forma de los DSC, las RS son muy próximas a las opiniones, como de hecho son practicadas por colectividades de actores sociales.

Otro aspecto que se debe rescatar es que, sometidas a este proceso de producción, las RS divulgan historias colectivas relacionadas con un tema específico o problema investigado bajo la forma de testimonios colectivos. Tales historias reflejan o están cargadas de códigos narrativos socialmente compartidos; por eso es posible construir en primera persona del singular una narrativa verosímil con los contenidos y los argumentos de los diferentes testimonios que presentan un sentido similar; es decir, una historia aceptable para un individuo culturalmente equivalente a los investigados.

En relación con los testimonios colectivos y las narrativas socialmente compartidas, los DSC traducen el modo en que las RS son metabolizadas, digeridas y vividas por una sociedad, un grupo o una cultura determinada.

Las técnicas del DSC permiten el rescate del sentido de las opiniones colectivas; este es un proceso complejo, subdividido en varios momentos, que se lleva a cabo a través de una serie de operaciones sobre el material verbal recolectado en las investigaciones que se constituyen, a la vez, como los operadores del DSC.

Para llegar a los productos finales de la investigación, que expresan las RS sobre el tema investigado, son necesarios cuatro operadores-operaciones: (a) expresiones clave, que son fragmentos seleccionados del material verbal que describen mejor su contenido; (b) ideas centrales, entendidas como formulas sintéticas que describen el sentido o los sentidos presentes en el material verbal y también en los conjuntos de respuestas de

Tabla 2. Demostrativo de los resultados de las respuestas de los sujetos en la región Norte

2-O você diria para esses pais? por que?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (repostas)	Frequência Relativa (Pessoas)
A-Favorável	56	93.33%	93.33%
B-Desfavorável	4	6.67%	6.67%
C-Não respondeu à questão	0	0.00%	0.00%
TOTAL DE RESPOSTAS	60		
TOTAL DE ENTREVISTADOS	60		

sentido semejante o complementario —en este último caso, las ideas centrales reciben el nombre de “categorías”—; (c) los anclajes que constituyen formulas sintéticas que describen no solo los sentidos, sino las ideologías, los valores y las creencias presentes en el material verbal de las respuestas individuales o en las agrupadas bajo la forma de afirmaciones genéricas destinadas a encuadrar situaciones particulares, y (d) los *discursos del sujeto colectivo*, que consisten en la reunión de las expresiones clave presentes en el material verbal; por ejemplo, en las diferentes respuestas a una misma pregunta de investigación, que presentan ideas centrales o anclajes de sentido semejante o complementarios.

El DSC, a partir de una perspectiva dialéctica, permite recuperar tanto la densidad discursiva o la complejidad del pensamiento colectivo, como la intensidad y la amplitud de estas representaciones. La densidad y la pluralidad discursiva del pensamiento colectivo de una perspectiva horizontal o sintagmática es recuperada por el DSC, aprovechando la suma cualitativa que consiste básicamente en la idea de agregar en un único discurso, formulado en primera persona del singular, las expresiones clave semejantes de los diferentes testimonios. Ya, desde una perspectiva vertical o paradigmática, esta diversidad y pluralidad semántica es obtenida por medio de las ideas centrales y de los anclajes que reagrupan las semejanzas en categorías unificadoras. Una vez constituidos los DSC como cualidades, se vuelven variables susceptibles de ser cuantificadas y asociadas a otras variables.

La investigación utilizó *QLQT Online* (Universidad de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, s. f.) y *Qualiquantisoft* (SPi - Sales & Paschoal Informática, S. f.) que son dos softwares que forman parte instrumental del método. El *QLQT Online* es un *software* que permite la construcción de formularios *online* facilitando la recolección y la organización de datos recolectados para el grupo de investigadores. En tanto, el *Qualiquantisoft*

es otro *software* que facilita y operacionaliza el procesamiento de datos cualitativos con miras a la obtención de los DSC. Estos ambientes informáticos agilizaron los procesos mecánicos y automatizables de la investigación, logrando que el investigador se pudiera concentrar en las tareas que exigen más habilidad intelectual.

PROCEDIMIENTOS ELABORACIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y LOS FORMULARIOS

Un grupo de especialistas elaboró preguntas abiertas y casos que serían presentados a los entrevistados para que opinaran, relataran sus experiencias y expresaran sus opiniones sobre el objeto de la investigación. Esas preguntas y casos que constituirían los formularios fueron probados previamente por un grupo focal formado por los profesores, el director y los padres de familia de una escuela pública.

Las preguntas abiertas tuvieron como contenido lo que el entrevistado pensaba sobre la AEE; se indagó si, según la percepción del entrevistado, hubo alguna diferencia en su vida profesional y personal después de la implementación de la AEE, y porqué, y sobre lo que, en su opinión, ha promovido o impedido la AEE en la escuela, y por qué.

Los casos abordados fueron situaciones problema corrientes en las escuelas. Se preguntó a los entrevistados lo que les dirían a los padres de un estudiante con discapacidades que tuvieran la duda entre mantener el hijo en una escuela especial o matricularlo en una escuela corriente donde es ofrecida la AEE. Otro caso cuestionaba al entrevistado sobre lo que haría con un alumno que viene de enseñanza primaria I, que ha sido incluido en el aula corriente de tercer año y que se rehúsa a participar en las actividades escolares, pues solo conoce las letras del alfabeto. En un tercer caso se indagó al entrevistado sobre lo que una profesora de

Tabla 3. Demostrativo de los resultados de las respuestas de los sujetos en la región Noreste

2-O você diria para esses pais? por que?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (repostas)	Frequência Relativa (Pessoas)
A-Favorável	73	81.11%	81.11%
B-Desfavorável	12	13.33%	13.33%
C-Não respondeu á questão	5	5.56%	5.56%
TOTAL DE RESPOSTAS	90		
TOTAL DE ENTREVISTADOS	90		

la AEE tendría que decirle a un profesor de portugués de sexto año que no sabe qué hacer con un estudiante mucho mayor que los demás, que lee, escribe con dificultad, pero no consigue aprender la gramática ni interactúa con el curso. También se presentó el caso de una profesora de segundo año que tiene una estudiante ciega, que ya sabe utilizar el ábaco para hacer cálculos, pero no consigue aprender las tablas; los entrevistados tenían que responder a quién debería recurrir la docente para obtener el apoyo necesario. En cuanto al caso de una alumna sorda de ocho años de edad matriculada en el primer año de una escuela corriente y que no sabe lengua brasilera de señas (Libras⁶) ni está alfabetizada, se le preguntó al entrevistado qué haría con la niña, pues la escuela no cuenta con un instructor de "Libras".

Todas esas preguntas tienen que ver con prácticas pedagógicas suscitadas por la inclusión escolar. Los casos de la investigación se enfocaron en la inclusión de los estudiantes con discapacidad, en el papel del profesor en el aula y en la AEE.

COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA Y DEFINICIÓN DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN Y DE LAS ESCUELAS

De forma concomitante con el pretest y la elaboración de los formularios, se procedió al sorteo de las escuelas, tanto en el área urbana como en la rural, entre los veinticuatro municipios de pequeño, mediano y gran tamaño poblacional, que forman parte de los 166 municipios sedes del Programa de Educación Inclusiva: Derecho a la Diversidad, coordinado por el MEC en todo Brasil.

Las 48 escuelas seleccionadas debían atender a los criterios definidos para ser incluidas en la investigación: tener estudiantes objeto de educación especial matriculados, a los que se les ofrecieran la AEE en la sala de recursos multifuncionales (SRM) implementada.

Los sujetos de la investigación debían tener conocimientos básicos sobre las directrices de la Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de Educación Inclusiva, los documentos relacionados con el servicio de la AEE y otros propios de la educación especial establecidos por la política de gestión escolar, y de las prácticas pedagógicas corrientes en de la educación básica.

3 Fueron entrevistados en cada una de las 48 escuelas un director, un coordinador pedagógico, un profesor de Educación Primaria 1, un profesor de Educación Primaria 2, un profesor de AEE, un padre o madre o familiar de un estudiante de educación especial sujeto de investigación y un padre o madre o familiar de un estudiante de la escuela corriente. Además de estos siete sujetos se entrevistó en cada municipio al responsable de la coordinación de educación especial.

Todos los sujetos firmaron el consentimiento libre e informado (TCLE⁷) en el cual estaban detallados los objetivos, los métodos, las preguntas, las referencias, las atribuciones y las funciones de cada uno en la investigación.

LAS ENTREVISTAS

Los entrevistadores se prepararon para efectuar la entrevista haciendo un entrenamiento en el IPDSC y en el uso de los *softwares*, dado que serían ellos mismos quienes los utilizarían para procesar los datos cualitativos

Tabla 4. Demostrativo de los resultados de las respuestas de los sujetos en la región Centro-Oeste

2-O você diria para esses pais? por que?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (repostas)	Frequência Relativa (Pessoas)
A-Favorável	37	82.22%	82.22%
B-Desfavorável	7	15.56%	15.56%
C-Não respondeu á questão	1	2.22%	2.22%
TOTAL DE RESPOSTAS	45		
TOTAL DE ENTREVISTADOS	45		

⁶ Alfabeto Brasileiro de Sinais.

⁷ Termo de consentimento livre e esclarecido.

y cuantitativos recolectados en las entrevistas. Cada entrevista fue grabada y transcrita posteriormente y, aunque los entrevistados fueron registrados, se conservó su anonimato.

La programación de las entrevistas se realizó con la coordinación de Educación Especial del municipio.

ANÁLISIS

Para explicar el modo en que fueron analizadas las 3570 entrevistas aplicadas por los encuestadores, se presentará uno de los casos, el que se refiere al estudiante con discapacidad que estudia en una escuela especial en su ciudad. Los amigos y familiares del estudiante insistieron a sus padres para que lo matricularan en la escuela regular en donde es ofrecía la AEE; ellos tenían dudas, por lo que le consultaron al entrevistado qué le diría a esos padres y por qué.

Las ideas centrales de las respuestas obtenidas por los entrevistadores sobre este caso en todas las escuelas de los municipios seleccionados fueron listadas y definidas con el apoyo del software *Qualiquantisoft*.

Después de esta fase, los coordinadores de la investigación realizaron un trabajo exhaustivo de clasificación y cada grupo fue convertido en una categoría; en el caso retomado, fueron definidos en las categorías como criterios de inclusión (ver figura 1):

A. *Favorable*: se refiere a estar a favor de matricular al estudiante en la escuela regular por contar ella con la AEE, por la disminución de la discriminación, por el intercambio de experiencias entre estudiantes con y sin discapacidad, por la promoción de la socialización y el desarrollo, por el mejoramiento de la autoestima, la autonomía y la independencia del estudiante con discapacidad, por la ganancia general que la educación inclusiva trae a los

estudiantes en el aprendizaje de valores y contenidos, y por el derecho de todos a la educación.

B. *Desfavorable*: se refiere a estar a favor de matricular al estudiante en la escuela regular dependiendo del tipo de discapacidad, de la elección de los padres, o de la posibilidad de doble matrícula al no estar la escuela corriente preparada para recibir el estudiante con discapacidad, porque considera la escuela especial tan regular como la corriente y porque es preciso mantener al estudiante con discapacidad en la escuela especial para que pueda estar entre iguales.

C. *No respondió a la pregunta*.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

Las tablas 1 a la 6 muestran la forma de presentación de los resultados cuantitativos con relación a la categoría A de la pregunta escogida para ejemplificar el análisis de los datos, discriminados por regiones.

RESULTADOS CUALITATIVOS

Dada la extensión de los discursos, se presenta a continuación una muestra de la presentación del DSC para las categorías A y B.

CATEGORÍA A – FAVORABLE

Se refiere a la matrícula del estudiante en la escuela regular por contar con la AEE, en razón de la disminución de la discriminación, por el intercambio de experiencias entre estudiantes con y sin discapacidad, por la promoción de la socialización y el desarrollo, por la mejora de la autoestima, la autonomía y la independencia de los estudiantes con discapacidad y por la ganancia general que la educación inclusiva trae a los estudiantes en el

Tabla 5. Demostrativo de los resultados de las respuestas de los sujetos en la región Sureste

2-O você diria para esses pais? por que?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (repostas)	Frequência Relativa (Pessoas)
A-Favorável	66	75.00%	75.00%
B-Desfavorável	18	20.45%	20.45%
C-Não respondeu á questão	4	4.55%	4.55%
TOTAL DE RESPOSTAS	88		
TOTAL DE ENTREVISTADOS	88		

aprendizaje de valores y de contenidos, y por el derecho de todos a la educación.

• **DIRECTORES**
(DIRECTORES Y COORDINADORES PEDAGÓGICOS)

El lugar de Marcos es en la escuela regular. La primera cosa que ellos necesitan ver es que su hijo es un niño, y como tal necesita estar en la escuela; debe ser integrado en la escuela regular. El niño debe ser tratado con igualdad de derechos, pues la escuela es para todos. Resaltaría que los padres necesitarían realmente enfrentar el desafío de meter a su hijo a la escuela regular, pues esta le da la posibilidad del conocimiento no solo académico, sino de la vida, de enfrentarse, de ver, de ser respetado, de crecer con el otro. La vida está allí, dentro de la escuela, en su amplitud, en su forma de ser, con todas las diferentes formas en que todos, con nuestros límites, vivimos, en un ambiente en el que él va a aprender desenvolverse. Diría también que la escuela regular necesita ofrecer la AEE, pues esta va a garantizarle a Marcos todas las condiciones para que pueda permanecer en ella. Antes, los niños como Marcos eran olvidados; pero, hoy, los profesores de la AEE están comprometidos con estos alumnos y la escuela está más preparada para recibir a los estudiantes con discapacidad. El profesor de la AEE que recibe al niño hace primero un estudio de caso; junto con la profesora del aula crean estrategias para que el alumno pueda desenvolverse mejor. Marcos estaría recibiendo toda la atención necesaria para sus dificultades y el apoyo de un cuidador, si fuera el caso. Yo aclararía a los padres lo que es la AEE y en lo que beneficia a los niños como Marcos, pues es necesario que comprendan que no es un refuerzo, que no es un aula especial en la escuela sino que, a través de AEE Marcos tendría un apoyo que le permitiría ser incluido en el aula corriente. Tranquilizaría a los padres de Marcos, diciéndoles que vamos

a darles todo el apoyo que ellos y toda la familia necesitan, y lo que no tengamos, vamos a buscarlo con la Secretaría de Educación o donde sea necesario, porque él realmente tiene derecho a estar en la escuela. En el caso de que la escuela no ofreciera la AEE, yo les diría a los padres de Marcos que buscaremos esa atención en una escuela cercana que la ofreciera en contrajornada.

En resumen, él realmente necesitaría estar con otros compañeros y, preferiblemente, en una escuela que tenga la AEE con una profesora especializada; sería atendido individualmente según sus necesidades específicas, porque para la socialización o la inserción en la sociedad es fundamental el espacio de la escuela corriente. Con todas las limitaciones que estos estudiantes puedan tener, ellos necesitan socializar con niños normales. Es en una escuela corriente donde Marcos va a tener todas las oportunidades de desarrollar potencialidades que tal vez no tendría fuera de ese ambiente. Con seguridad, yo enfatizo en la importancia de la interacción de niños como Marcos con otros niños, porque ellos no pueden estar aislados en sus casas. Yo les mostraría lo que la escuela regular puede ofrecer a la vida de Marcos, porque la escuela especial se trata solo del mundo de los "especiales", y nosotros tenemos el deber de socializar con Marcos. Niños como él son bienvenidos en las escuelas, son recibidos por todos los estudiantes de forma cariñosa y solidaria, los demás niños los acogen bien y los respetan; no obstante, uno aún encuentra algunas resistencias por parte de los profesores y de los funcionarios. Yo diría que la inclusión hoy ya es una realidad y eso no tiene vuelta. Claro que hemos avanzado, pero aún no de la forma en que las familias sueñan. La cuestión de ser portador de una necesidad especial es solo una característica de ese estudiante, pero no la vida de él. Recordaría a los padres que no hay un alumno completamente deficiente ni un estudiante con potencial total. La escuela proporciona

Tabla 6. Demostrativo de los resultados de las respuestas de los sujetos en la región Sur

2-O você diria para esses pais? por que?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (repostas)	Frequência Relativa (Pessoas)
A-Favorável	57	78.08%	78.08%
B-Desfavorável	15	20.55%	20.55%
C-Não respondeu á questão	1	1.37%	1.37%
TOTAL DE RESPOSTAS	73		
TOTAL DE ENTREVISTADOS	73		

un intercambio en el que todos tienen condiciones de ofrecer y de recibir alguna cosa.

- **PROFESOR AEE - RURAL**

Yo diría que ellos sí pueden matricular al estudiante en la escuela regular, porque el niño tiene derecho. Aquí en la escuela nosotros tenemos el soporte para recibir ese niño pues contamos con la AEE. Yo les explicaría a los padres en qué consiste el trabajo de la AEE, porque muchos lo desconocen, e incentivaría a esa madre a traer a Marcos al aula regular, porque él necesita de esa atención, de esa socialización con los demás compañeros. Aquí los niños se involucran; eso es bueno no solo para ellos, sino para toda la escuela; es un proceso fantástico. La experiencia que yo tengo es muy buena en ese sentido. Ellos harán bien en matricular a su hijo en la escuela corriente y podrán estar seguros de que Marcos tendrá en la escuela todo el apoyo necesario según las dificultades que presente. También me gustaría increparlos: "padres, ¿vamos a vivir esta experiencia?; usted, señor, traiga a su hijo y nosotros nos comprometemos a acompañarlo; si usted quiere, puede venir también; nosotros les damos toda la información; es más, sugiero que vengan todos. Marcos podrá avanzar mucho y no solo en cuanto a la socialización; progresará en su aprendizaje, tendrá vivencias del mundo y experiencias diferenciadas. En la AEE no solo va a aprender a desenvolverse en la escuela, sino fuera de ella. Vamos a trabajar más en aspectos concretos, a generar situaciones diferentes para que Marcos tenga más autonomía en su vida, porque él va a aprender a convivir con personas de todos los tipos para ser también aceptado. Yo les diría a esos padres que estudiar en la escuela regular es esencial, pues detrás de ese niño va a haber un soporte que, incluso, hasta para el profesor será importante, porque él también puede tener sus dificultades. Matricúlenlo, va a ser lo mejor para él, porque quedándose en casa no va a aprender nada. La educación se logra a través de una sociedad entre la escuela y la familia, y es necesario que los padres crean en este trabajo. Todo el mundo tiene el derecho a la educación. En la Constitución se afirma que somos iguales y punto; independientemente de que podamos tener dificultad en algo, existe una legislación que nos apoya.

CATEGORÍA B – DESFAVORABLE

Se refiere a mostrarse favorable dependiendo del tipo de discapacidad o de la elección de los padres a la

hora de matricular a su hijo, o a la posibilidad de doble matrícula por el hecho de que la escuela corriente no esté preparada para recibir al estudiante con discapacidad, o porque considera que la escuela especial es tan regular como la corriente o porque es necesario mantener al estudiante con discapacidad en la escuela especial para que pueda estar entre iguales.

- **DIRECTORES**

Yo diría a los padres que la matrícula de Marcos en la escuela regular es una decisión que depende de la familia y que ellos necesitan vencer su propio preconcepción a la no aceptación o la sobreprotección; destacaría que Marcos tendrá una gran ganancia para toda su vida con la decisión de que le permitieran estudiar en la escuela regular. Orientaría a la familia en relación con la AEE y en cuanto a la situación de la educación inclusiva en el municipio y los invitaría a conocer la escuela en que su hijo sería matriculado y lo que ella tiene para ofrecerle a Marcos, porque nosotros sabemos que la escuela pública brasilera no está preparada ni siquiera para los alumnos llamados normales. Otra posibilidad que presentaría a los padres sería la de mantener la matrícula de su hijo en la escuela especializada para efecto de conservar la atención de fono-fisioterapia y otros servicios relacionados con cuestiones de salud, porque en la escuela regular se trabajará solo en lo que respecta a lo pedagógico, a la alfabetización y su inclusión y socialización con el grupo. Para mí, la escuela regular sería ideal para un niño que no tenga una discapacidad tan severa que le impida relacionarse con los de su clase, como por ejemplo una discapacidad física, visual o auditiva; si la escuela regular contara con los recursos necesarios, valdría la pena matricularlo, porque podría ser incluido en la medida que es apenas diferente. Yo les diría a los padres que la escuela regular es importante pero si hubiera un aula solo para casos como el de él, no en el sentido de excluir ni entendiéndola como una sala diferenciada. Pienso que sería mejor para Marcos si hubiera una sala en donde todos los estudiantes se entendieran.

- **PROFESOR AEE - URBANA**

Yo pienso que ellos tienen que conocer las dos propuestas, la de la educación especial y la de la AEE de la educación regular. Uno no puede influenciarlos; en primer lugar, yo les presentaría el departamento, pero la decisión es de la familia. Yo diría que la red de educación se está adaptando, está recibiendo varios

materiales y está preparándose para recibir toda la diversidad de estudiantes, pero son ellos quienes deben tomar esa decisión.

- **PROFESOR AEE - RURAL**

Yo lo recomendaría; pero, pienso que cabe analizar el nivel de la discapacidad, aunque creo que la mejor solución es la inclusión. Él estará en medio de niños llamados normales, entre comillas, pero con los cuales va tener una interacción mayor.

- **PADRES DE HIJOS CON DISCAPACIDAD**

Yo diría que depende mucho del caso, es decir, de la discapacidad que el niño presente. Si la escuela puede ofrecer un apoyo que no lo va a perjudicar, estaría a favor de ofrecerle una educación normal, regular, porque aprenderá a interactuar con otros niños. Ahora, si es un caso tan grave que necesite de una atención más especial, tiene que estar en una escuela especializada para no perjudicar su desarrollo. Yo defiendiendo la idea de que el estudiante debe frecuentar la escuela regular, que debe haber un proceso de inclusión y que la sala de recursos y la sala de atención y de apoyo son fundamentales justamente para atender, de manera diferenciada, a esos estudiantes, porque si el profesional no tiene realmente una mentalidad inclusiva, la voluntad de "incluir", y una visión diferenciada, y la escuela no trabaja estos aspectos como un todo, la inclusión no sucede. Hoy es necesario que los niños con algunas necesidades especiales frecuenten la escuela regular porque les permite la convivencia con otros estudiantes; entonces, les diría a los padres que matriculen a Marcos en una escuela en la que pudiera convivir con compañeros de su edad. Si su discapacidad fuera de un nivel muy acentuado, muy severo, pienso que también tiene que ser atendido en la APAE⁸. Ahora, si fuera un nivel no tan severo, tan profundo, pienso que la escuela pública hoy, por lo menos está de aquí, estaría preparada para recibirlo. Yo le diría a los padres de Marcos que le permitieran continuar en la escuela donde está, porque allá se va a sentir mejor, más apoyado, a diferencia de una escuela grande, con muchas más personas sin discapacidades, yo buscaría una escuela conocida, adecuada, buena, de buena índole, con buenos profesionales. Con certeza, yo aconsejaría que lo integraran si su discapacidad le permitiera relacionarse con los de su clase; si se tratara de una discapacidad física, una discapacidad

visual, auditiva, les indicaría que sí, siempre y cuando la escuela tuviera las condiciones; de lo contrario, no, porque sé que iría a sufrir. Yo les diría a esos padres ciertamente que buscarán una escuela normal, pues creo que es así como el niño va a progresar; no es que el trabajo de una APAE, por ejemplo, no sea correcto; por el contrario, creo que puede servir como complemento. Tenemos escuelas que ofrecen toda la atención a estos estudiantes, que brindan un total acompañamiento y los reciben como cualquier otra escuela; no diría que todas las escuelas, sino algunas escuela-madre que reciben muy bien a estos estudiantes. Sin embargo, no aconsejaría a los padres sacar a Marcos de la escuela especializada porque ella le permite estabilizarse y encontrarse con otros compañeros iguales a él.

DISCUSIÓN

La investigación se propuso identificar y caracterizar en las escuelas corrientes de las redes públicas de educación las condiciones predominantes en los procesos de implementación y consolidación de la política, relacionándolos y describiéndolos en sus aspectos restrictivos e impulsores.

Los DSC referentes a cada categoría de respuestas de los entrevistados, relacionadas con preguntas y casos que se presentaron durante las entrevistas, reúnen un vasto y rico conjunto de entrevistas de las cuales se puede concluir, de forma direccionada, lo que dicen quienes integran la comunidad escolar y los padres sobre un asunto específico. Así, es posible ofrecer a los interesados los datos cualitativos recogidos y organizados, según su frecuencia, por medio de los DSC referentes a cada caso o pregunta. El conjunto de los DSC sobre cada caso o pregunta ofrece al investigador condiciones para trabajar sobre sus objetivos, problemas y método, y para sacar sus conclusiones de acuerdo con las intenciones del estudio. Los resultados cuantificados propician una visión en amplitud, considerando el campo o universo investigados.

El diseño metodológico de la investigación es generoso en datos; para llegar a las conclusiones de este estudio, sus categorías fueron aproximadas y agrupadas en tres bloques: (a) percepciones y posturas de los sujetos sobre inclusión escolar, (b) transformaciones en la escuela corriente producto de la implementación de la educación especial en perspectiva de educación inclusiva

⁸ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

y (c) factores impulsores y restrictivos que intervienen en la implementación de la *Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de Educación Inclusiva*.

En lo que se refiere al análisis de los discursos sobre las percepciones y las posturas de los sujetos sobre la inclusión escolar, el 81,18 % de los entrevistados respondieron que les indicarían a los padres de los niños con discapacidad la matrícula en la escuela corriente.

En los discursos de los sujetos colectivos se puede inferir que las percepciones y las posturas de los sujetos sobre la inclusión escolar están ancladas en la convicción que se tiene sobre el derecho de todos a la educación y en las ganancias que la educación inclusiva trae a los estudiantes con y sin discapacidad desde el punto de vista pedagógico, de la socialización y del aprendizaje de valores. Las entrevistas destacan la educación inclusiva como un importante instrumento para afrontar las diversas formas de discriminación, promoviendo la acogida y la solidaridad en el ambiente escolar. También identifican los beneficios de la inclusión, resaltando los recursos y los servicios, como la AEE, disponibles en la escuela corriente para la promoción de la autonomía y la independencia de los estudiantes con discapacidad.

La defensa de la concepción inclusiva de la escuela abarca la oferta de la educación bilingüe para estudiantes con sordera, propiciando los medios para que ellos, tanto como los oyentes, se comuniquen y participen juntos en las mismas aulas. Esos medios implican el aprendizaje de lenguaje de señas (Libras), la contratación de intérpretes y profesores de Libras por parte del Estado, el aprendizaje del portugués como segunda lengua para sordos, así como alianzas con instituciones especializadas y universidades para apoyar proyectos de formación. La educación del Libras sería ofrecida a todos los estudiantes oyentes y sordos, a los profesores, a los funcionarios de la escuela y a los familiares. Se resalta también la necesidad de que los estudiantes sordos frecuentaran la AEE y convivieran con otros con su misma discapacidad.

El 15,73 % de los entrevistados pusieron restricciones al proceso de inclusión escolar, alegando que es necesario mantener a la persona con discapacidad en la escuela especial para permitirle estar entre iguales, y porque consideran que la escuela corriente no está preparada para recibir estudiantes con discapacidad debido a la falta de formación de los profesores, ignorando que el derecho a la educación es incondicional e indispensable; no obstante, admiten que algunos se benefician del proceso de inclusión y otros no, correspondiéndoles a los padres la elección de la inserción del estudiante en la escuela corriente o especial.

Acerca de los cambios en la escuela corriente que se dieron como consecuencia de la implementación de la *Política de Educación Especial en Perspectiva de Educación Inclusiva*, el 89,14 % de los entrevistados tienen la percepción de que se han generado ganancias en la vida de los profesionales de la educación, de los padres y de los estudiantes. Los sentimientos de los entrevistados (profesores en general y profesores de la AEE, coordinadores y gestores escolares) están asociados con los cambios de concepción y práctica de la AEE, a la seguridad adquirida para actuar en la coordinación pedagógica y a la superación del miedo y de las dudas; cambió la percepción con respecto a las personas con discapacidad, se pasó a comprenderlas como personas que tienen otras capacidades y que pueden construir su autonomía. Las entrevistas coinciden en la necesidad de acceso a conocimientos para la atención de las especificidades de los alumnos con discapacidad.

Los entrevistados refieren que los profesores se aplicaron a estudiar regularmente y cambiaron la concepción que tenían de la educación especial, percibiendo su potencial para promover cambios en la educación como un todo; no obstante, reconocieron que el profesor nunca está del todo listo para ejercer sus funciones, pero siempre estará en busca de nuevos saberes y de diferentes referencias teóricas. Reconocen que la escuela regular ofrece la posibilidad de que un estudiante con discapacidad se desenvuelva más de lo que lo haría en una escuela especial y que han aprendido mucho con el profesional de la AEE y con los niños con discapacidad. Empezaron a convivir con personas con discapacidad, reconocieron que los profesores del aula regular necesitan contar con una formación en educación inclusiva que modifique su visión con respecto a la enseñanza y al aprendizaje. La articulación entre los profesores de las clases corrientes y los de la AEE fortaleció el proceso de escolarización, generando una mejoría en la atención escolar de los estudiantes con y sin discapacidad. Perciben que no pueden excluir a los alumnos con discapacidad de las prácticas pedagógicas, comunes a todos, reconociendo que las personas tienen ritmos diferentes de aprendizaje y valorando los pequeños avances de cada estudiante.

La AEE, en palabras de sus profesionales, proporciona soporte a la escuela, orientando su quehacer hacia las prácticas que puedan facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad y favoreciendo la participación de los mismos en los proyectos. Empezaron a concebir la AEE como una actividad que no se puede caracterizar solo como un refuerzo escolar, considerando que, además de ayudar a superar el preconceito, propicia la modificación de prácticas, métodos y planeación en la escuela

corriente. Cambiaron su comprensión sobre la educación y la inclusión y ahora creen que ambas son posibles en las escuelas corrientes.

En la opinión de los padres y los profesores hubo importantes ganancias por parte de los estudiantes que frecuentan la AEE. Los entrevistados evidenciaron en sus posturas aspectos relacionados con el desarrollo personal y escolar de los estudiantes, indicando avances en la lectura y la escritura, en la realización de las actividades escolares y en el uso de los recursos necesarios para el acceso al conocimiento. Destacan la mejoría en las relaciones interpersonales de los estudiantes con y sin discapacidad y cambios en el ambiente familiar. Apuntan también que la escuela particular, por no garantizar la AEE, no permitió un desarrollo tan evidente al estudiante como la escuela pública que ofrece este servicio. Por otro lado, el 2,23 % de los entrevistados afirman que no detectaron ganancias directamente vinculadas a la AEE, una vez que desconocen el hecho de sí lo desarrollado por los alumnos con discapacidad se debió a la educación especial, a la enseñanza corriente o a los tratamientos clínicos.

En lo que se refiere a los factores impulsores intervinientes en la implementación de la *Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de Educación Inclusiva*, el 26,30 % le acreditan al Estado la existencia de condiciones favorables para que la AEE pueda implementarse en las redes de enseñanza; el 52,33 % indica que la efectividad de la AEE es producto del compromiso del profesor especializado en ella y de los demás profesionales de la escuela, por cuenta de la capacitación que han recibido, y el 10,96 % pondera la participación de la familia como un factor fundamental.

En cuanto al apoyo del poder público federal, estatal y municipal para la implementación de la AEE, tanto los directores como los profesores resaltan las inversiones del MEC para la implementación de las salas de recursos multifuncionales y en la formación continua de los profesores que actúan en la AEE, como también los demás recursos provenientes de las secretarías de Educación, tales como la disponibilidad de los profesionales y la adecuación del espacio físico para la AEE en la escuela. Los entrevistados subrayan la importancia del compromiso de la Secretaría de Educación y del gestor de la escuela con la *Política Nacional de Educación Especial*, pues consideran positiva la organización, el diálogo y la articulación intersectorial entre las áreas de la educación, la salud con asistencia y otras.

Se rescata, como un factor fundamental que garantiza las condiciones favorables para el desarrollo de los

alumnos objeto de la educación especial y su inclusión en las aulas corrientes, el compromiso de los profesores de la AEE y de los demás profesionales de la escuela que actúan para que la AEE pueda darse. Consideran el protagonismo del profesor de la AEE en la atención a los estudiantes y en las acciones de colaboración en relación con los demás compañeros y comunidad escolar. Destacan la alianza que existe entre los profesores de las clases regulares y el profesor de la AEE, además del compromiso de toda escuela. En las entrevistas queda clara la comprensión de que la AEE está dejando de ser un espacio aparte de la escuela, pasando a formar parte de ella.

Otro aspecto considerado como promotor en el proceso de la AEE es la presencia de los profesionales asignados en la escuela. Los entrevistados consideran que los profesores de la AEE están muy capacitados y, refiriéndose a su vocación, a su perfil, a su entrega y a que se preparan e investigan, opinan que hacen un trabajo admirable y que son personas dispuestas y responsables, y que han aportado a las mejoras de la enseñanza, a las evaluaciones, la comprensión, la socialización y al aprendizaje en general. Son ellos quienes hacen la gran diferencia.

La participación, el empeño y la confianza de la familia en la inclusión de sus hijos en la escuela corriente son destacados en los discursos de los factores propulsores de la AEE. Se creen que la familia tiene que estar dentro de la escuela, que es crucial la relación familia-alumno-escuela. También se evoca el poder de movilización de la familia que, buscando el cumplimiento de sus derechos, insiste en la necesidad de implementar las salas de recursos multifuncionales dentro de las escuelas.

Acerca de los factores restrictivos intervinientes en la implementación de la *Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de Educación Inclusiva*, el 38,26 % señala la insuficiencia de inversiones públicas como un factor que perjudica la implementación de la AEE; el 31,83 % se refiere a la resistencia, al desinterés y la falta de formación de los profesores como factores nocivos para la AEE y la inclusión escolar; 16,72 % consideran factores relacionados con la participación de la familia como perjudiciales, y el 6 % de los entrevistados no indican ningún factor que perjudique la implementación de la *Política*.

En lo que se refiere a los recursos públicos, es explícito en las entrevistas que hay escasez de recursos físicos, humanos y materiales necesarios en la implementación de la AEE en las escuelas. Los entrevistados reportan todavía la falta de espacio físico para la AEE, de accesi-

bilidad arquitectónica, de transporte específico cuando la AEE se presta en otra escuela y de atención en salud, además de recursos tecnológicos y conectividad. En la zona rural, señalan como inconvenientes la distancia y la dificultad de movilidad para la atención de la AEE en contrajornada, así como la insuficiencia de atención cuando se restringen los servicios itinerantes de los profesores de la AEE. Otro aspecto señalado es la falta de inversión en equipo multidisciplinar y, principalmente, de la presencia de profesionales del área clínica en la escuela para la emisión de diagnósticos y acompañamiento continuo de los estudiantes nuevos.

Los sujetos relacionaron como factores perjudiciales para la inclusión escolar y la oferta de la AEE, tanto en las escuelas de la zona rural como las de la zona urbana, la actitud de los profesionales frente a las innovaciones educativas, la resistencia de los profesores, la falta de claridad y la visión distorsionada de los profesionales en relación con la AEE, la falta de capacitación de los profesores de las aulas corrientes y la cantidad de estudiantes por aula. Agregan también que debería existir un profesor exclusivo para cada estudiante con discapacidad en el aula pero que las leyes no amparan este tipo de reivindicación.

En relación con la familia, se señala la negligencia de los padres con sus hijos para que se puedan beneficiar de la AEE. Los entrevistados indican que la familia no colabora, no participa en las reuniones y no acepta el problema de su hijo, no lo lleva para obtener un diagnóstico ni para beneficiarse de la AEE, prefiriendo la escuela especial en detrimento de la inclusión escolar. Según los entrevistados, algunos padres no creen en las capacidades de sus hijos para aprender y otros los sobreprotegen.

CONSIDERACIONES FINALES

Las conclusiones de esta investigación registran que, después de cinco años de su implementación, hubo un avance en la comprensión de la educación como derecho de todos que debe ser garantizada en la escuela corriente.

En ese contexto, la educación especial en la perspectiva inclusiva se revela como una fuerza movilizadora, siendo uno de los componentes para la concreción de una escuela para todos, sin exclusión ni discriminación de cualquier naturaleza.

Esa aseveración resulta de la reorientación de las directrices político-pedagógicas y del redireccionamiento de la financiación pública de la educación especial para la institucionalización de la *atención educativa especializada* (AEE) en las escuelas corrientes, la formación continua de los profesores de la AEE y la promoción de la accesibilidad plena en las redes públicas de enseñanza, teniendo en cuenta la participación de los estudiantes de la educación especial en todas las etapas, modalidades y niveles escolares.

Los DSC evidencian una alteración en el entendimiento secular de la persona con discapacidad y de su lugar en el proceso educativo, que desplaza, igualmente, la concepción del profesor de educación especial, pues deja de actuar en un ambiente restrictivo (clases y escuelas especiales) y pasa a enfrentar los desafíos inherentes a su papel en las escuelas corrientes inclusivas.

Un momento como este incentiva nuevas transformaciones en el campo político y educativo, una de las cuales, en el marco de la Política de Educación Especial, es la profundización del papel de esa modalidad en la escuela corriente, de forma que los profesores de la AEE no se constituyan en un soporte para adecuar a los alumnos a las concepciones y prácticas pedagógicas conservadoras vigentes, sino para cuestionarlas.

La formación inicial y continua de los profesores tanto de enseñanza corriente como especial, necesita reorientarse según los principios de la educación inclusiva, para reemplazar de una vez los restos del modelo segregacionista aún presente en las prácticas educativas y ser transparentes en el discurso que vincula la AEE con la rehabilitación y las prácticas de enseñanza diferenciada según la condición de discapacidad de algunos estudiantes.

Otra inversión de la política va en dirección a la llamada “discriminación positiva” o “diferenciación positiva”, que faculta a las personas con discapacidad a hacer sus propias elecciones, frente a las posibilidades que le son presentadas para resolver las situaciones problema. Según la convención de Guatemala, promulgada por el Decreto 3.956 de 2001, en su Artículo I, las personas con discapacidad no pueden ser diferenciadas por su condición, pues esa diferenciación constituye discriminación. La diferenciación por su discapacidad no discrimina cuando el objetivo es fomentar la integración social o la promoción personal de estas personas; sin embargo, es


importante destacar que la diferenciación o preferencia por cuenta de la discapacidad no debe limitar su derecho a la igualdad ni pueden ser obligadas a aceptar tal diferenciación o preferencia.

Tanto el profesor de la AEE como el del aula, según esta convención de la cual Brasil es signatario, no deben utilizar procedimientos de enseñanza ni materiales diferentes para los estudiantes con discapacidad, sin considerar lo que ella prescribe. Corresponde a los profesores, por lo tanto, ofrecer a toda el aula actividades diversas y permitir que cada estudiante, con o sin discapacidad, decida cuál realiza. Esta diferenciación aporta al proceso de aprendizaje e inclusión de todos y promueve el desarrollo y la autonomía de los estudiantes.

En este sentido, es fundamental que los profesores, los gestores, los padres y los especialistas en diferentes tipos de discapacidad, comprendan la importancia del ejercicio de la autonomía para el desarrollo de sus estudiantes y revisen esas antiguas posturas que evidencian una forma de poder que, por regla, es mucho más grande que el de la comunidad escolar. Ese poder, desde hace mucho presente en las escuelas y fuera de ellas, es propio del modelo médico de concepción de las disca-

pacidades, que ya fue superado por el modelo social, al cual aún le hace falta mucho camino para consolidarse completamente.

Se espera que las consideraciones aquí señaladas sirvan de guía para el inicio de un nuevo tiempo para las escuelas corrientes, a fin de que se conviertan en ambientes de enseñanza con calidad, justicia y democracia y, en consecuencia, inclusivos. Hay que reconocer el trabajo que hasta el momento la *Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de Educación Inclusiva* (BRASIL, 2008) ha sembrado y garantizado en los sistemas educativos brasileiros.

Las políticas de educación básica deben apoyarse en el acervo de contribuciones ofrecidas por la educación especial de los tiempos actuales, para cuestionar lo que se ha propuesto hasta ahora como solución para optimizar la enseñanza brasileira. Una enseñanza que no considera la diferencia de cada estudiante, jamás alcanzará el nivel de excelencia que se pretende para el sistema educativo del Brasil. Toda homogenización, toda solución que no considere esa especificidad de los seres humanos está predestinada al fracaso 

Referencias bibliográficas

- Decreto 3.956 de 2001: Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União* del 9 de octubre de 2001, Sección 1, p. 1. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3956-8-outubro-2001-332660-norma-pe.html>
- Lefevre, F. y Lefevre, A. M. (2012). *Pesquisa de representação social: Um enfoque qualiquantitativo*. Brasília: Líber Livro.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial –SEESP. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC-SEESP, 2008.
- Silva, T. T., Hall, S. y Woodward, K. (2000). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- SPi - Sales & Paschoal Informática. (S. f.). *Qualiquantisoft* [aplicación en línea]. Recuperado en junio 21, de www.spi-net.com.br
- Spink, M. J. (1999). Análise de documentos de domínio público. En M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- Universidad de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública. (S. f.). *QLQT Online* [aplicación en línea]. Recuperado en junio 21, de <http://citrus.uspnet.usp.br/ambpco/qlqt/index.php>
-