SUJETO,

Educación Especial, Integración e Inclusión

CHILE-MÉXICO

Zardel Jacobo • Silvia Laura Vargas López • Valeria Rey Figueroa • Elizabeth Donoso Osorio
COORDINADORAS

FESI
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Sujeto,

Educación Especial, Integración e Inclusión

CHILE - MÉXICO
Volumen digital

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
RECTOR

FESI

Dra. María del Coro Arizmendi Arriaga
DIRECTORA

Dr. Ignacio Peñalosa Castro
SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Dr. Luis Ignacio Terrazas Valdés
SECRETARIO DE DESARROLLO Y RELACIONES INSTITUCIONALES

Dr. Raymundo Montoya Ayala
SECRETARIO DE PLANEACIÓN Y CUERPOS COLEGIADOS

CP Reina Isabel Ferrer Trujillo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

MC José Jaime Ávila Valdivieso
COORDINADOR EDITORIAL

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Sujeto,

Educación Especial, Integración e Inclusión

CHILE - MÉXICO
Volumen digital

Zardel Jacobo
Silvia Laura Vargas López
Valeria Rey Figueroa
Elizabeth Donoso Osorio
COORDINADORAS

FES Iztacala, UNAM
2020

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Jacobo, Zardel, editor. | Vargas López, Silvia Laura, editor. | Rey Figueroa, Valeria, editor. | Donoso Osorio, Elizabeth, editor.

Título: Sujeto, educación especial, integración e inclusión : Chile-México / Zardel Jacobo, Silvia Laura Vargas López, Valeria Rey Figueroa, Elizabeth Donoso Osorio, coordinadoras.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2020. | Texto en español y portugués.

Identificadores: LIBRUNAM 2089605 (libro electrónico) | ISBN 9786073036092 (libro electrónico).

Temas: Educación inclusiva – América Latina. | Educación inclusiva – México. | Educación especial – América Latina. | Educación especial – México. | Personas con discapacidad – Educación (Superior) – América Latina. | Personas con discapacidad – Educación (Superior) – México.

Clasificación: LCC LC1203.A54 (libro electrónico) | DDC 371.9046096—dc23

Sujeto,
Educación Especial, Integración e Inclusión
CHILE-MÉXICO

Volumen digital: octubre de 2020

D.R. © 2020 **Universidad Nacional Autónoma de México**. Ciudad Universitaria, Alcaldía de Coyoacán, CP 04510, Ciudad de México, México.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Avenida de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz, CP 54090, Estado de México, México.
www.iztacala.unam.mx

ISBN: 978-607-30-3609-2

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Apoyo técnico

MC José Jaime Ávila Valdivieso
CUIDADO DE LA EDICIÓN

Mtra. Silvia Laura Vargas López
CORRECCIÓN DE ESTILO Y FORMACIÓN EDITORIAL

DG Héctor Antonio Caldera Roldán
DISEÑO DE PORTADA Y PRELIMINARES

Hecho en México

CONFERENCISTAS MAGISTRALES[1]

Beatriz Miranda
Boris Fridman
Carlos Skliar
Ricardo Becerra
Silvia Laura Vargas López
Zardel Jacobo

ÍNDICE DE AUTORES

Alberto Córdoba Cuartas
Alexis Andrés Araya Cortés
Ana María Guzmán Lenis
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Andrea Camún
Andrea Gaviglio
Andrea Verónica Pérez
Angela Patricia Guerrero Erazo
Carlos Galeana Jacobo
Carolina Dolmetch
Carolina Leiva
Carolina Soler Martín
Catherine Lara Campos
Cecilia Assael Budnik
Cinthya Vásquez
Claudia Caro
Claudia Patricia Duque Giraldo
Cleide Vitor Mussini Batista
Constanza Biondi
David Román Soto
Débora Felício Faria
Diana Carolina Jaramillo R
Diana Marcela Zambrano Téllez
Diana Maritza Quiguanas Lopez
Edgar Guevara Hernández
Eduardo Jesús Gordillo Fuentes
Eduardo Salinas
Elizabeth Donoso
Elizabeth Rocha Zavala
Elvia Yanneth León González
Erica Aparecida Garrutti de Lourenço
Erika Souza Leme
Estrella Zaragoza García
Eva América Mayagoitia Padilla
Farabundo Fidel Rojas Aguilera
Faustino Peña Rodríguez
Gabriela Lerman
Gabriela López Aymes
Gabriela Mackarena Rojo Cutipa
Georgina García Escala
Gina Paola Roncancio Barrera
Gloria Contreras Pérez
Graciliana Garcia Leite
Hildete Pereira dos Anjos
Israel Abello Guerra
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Jacqueline Valdebenito Villalobos
Javiera Jiménez
Jorge Bidarra
José Guadalupe Maya Muñoz
Juan Pablo Suárez Vallejo
Karen Margarita Fernández López
Karina S. Maldonado Molina Pagnez
Katia Sandoval Rodríguez
Laura Cancio
Laura Noreña Duque
Laura Paola Páez Castro
Leidy Viviana Serna Vargas

[1] Las conferencias magistrales se publicaron en el Dossier de la *Revista Novedades Educativas* N° 316, Abril 2017, con motivo del tema del X Encuentro realizado en Valparaíso, Chile los días 26, 27 y 28 de octubre de 2016

Leticia Chávez Martínez
Lidia Valenzuela
Lizzette Espi Rodríguez
Lorena Godoy Peña
Magaly Quintana P.
Maite Otondo Briceño
Manuel Jesús Domínguez Marín
Marcio Hollosi
María Angélica Yazzo Zambrano
María Cristina Martínez Pineda
María de la Luz Arredondo Miranda
María Elizabeth Arce
María Esther Fernández
María Fernanda Ríos Muñoz
María Leonor Conejeros-Solar
María Paz Gómez-Arízaga
Maricela Páez Gerardo
Maricela Zúñiga Rodríguez
Mario Jose Missagia Jr
Martha Carmela Talamantes Enríquez
Marylin Ivon Escobar Oviedo
Michelli Agra
Miguel Rodríguez López
Mónica Santos Muñoz
Myriam Bock
Nadia Snidersich
Nanette Soledad de Raucourt Amed
Natália Gavaldão
Natalia Velasquez Guarin
Nelma Alves Marques Pintor
Pablo Cáceres Serrano
Pablo Zamora Barrera
Paula Andrea Peña Hernández
Paulina Iturbide Fernández
Paulina Riffo Arriagada
Paulo Alarcón
Prisila Elizabeth Cisternas Núñez
René Valdés
Rodolfo Cruz Vadillo
Romina Parducci
Rosângela Gavioli Prieto
Rosita Edler Carvalho
Rubia Carla Donda da Silva
Sandra Chaves Bolaños
Sandra Regina S. H. Mesquita
Shirley Rodrigues Maia
Silvia Susana Robles-Montijo
Solange Barría Rojas
Sonia Muñoz M
Susana Maria Mana Aráoz
Susana Mondaca Castro
Susana Rodríguez M
Susana Solange Díaz Vargas
Tânia Aparecida Martins
Tânia Regina Lobato dos Santos
Tuillang Yuing Alfaro
Verónica Figueroa
Victoria Pérez Peña
Viviana Vrsalovic Henríquez
Vula Maria Ikonomidis
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo
Wendy Yurani Flórez Parra
Wesley Soares Guedes de Moraes
Wilson Rojas Arévalo
Yolanda Guevara-Benítez
Yuly Pineda Avendaño

ÍNDICE

Prólogo I
Prefacio V

TEMÁTICA 1 1
POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN: RETOS A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA

Concepções de professores sobre políticas de inclusão um recorte Sul Mineiro – Brasil. 3
Débora Felício Faria

Las estudiantes que hablan lengua indígena en la división académica de educación y artes/UJAT. Una propuesta de inclusión social. 16
Eduardo Jesús Gordillo Fuentes
Manuel Jesús Domínguez Marín
Miguel Rodríguez López

De las políticas de inclusión educativa a las realidades de las instituciones escolares: la experiencia de la unidad de atención integral de Medellín. 26
Juan Pablo Suárez Vallejo

A relação entre ações de formação de professores e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 37
Rosângela Gavioli Prieto
Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez

Retos en materia de inclusión, corresponsabilidad social y espacios de participación de y para las personas con discapacidad en la ciudad de Medellín – Colombia, desde los comités comunales y corregimentales de inclusión (CCCI) 52
Laura Noreña Duque
Yuly Pineda Avendaño
Natalia Velasquez Guarin
Alberto Córdoba Cuartas

"Tan diversos como adolescentes" Derecho a aprender en igualdad de oportunidades 67
Myriam Bock
Romina Parducci

Ética profesional y discapacidad: un tema pendiente para pensar la educación inclusiva 78
Rodolfo Cruz Vadillo
Paulina Iturbide Fernández
Victoria Pérez Peña

Resultados de la aplicación del cuestionario computarizado sobre salud sexual para jóvenes mexicanos con discapacidad auditiva 87
Silvia Susana Robles-Montijo
Yolanda Guevara-Benítez

Modelo de asesoramiento para la gestión del cambio hacia la inclusión educativa 102
Susana Mondaca Castro

Modelo social de discapacidad y mutaciones de las políticas públicas 116
Susana Rodríguez M
Magaly Quintana P.
Sonia Muñoz M

Políticas públicas de inclusão escolar: estudo de caso sobre um curso de Letras/Libras no Brasil 126
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo

Inclusión escolar en Brasil: los desafios de la educación bilingüe 138
Wesley Soares Guedes de Moraes

TEMÁTICA 2 152
GESTIÓN Y CURRICULUM:
NIVELES EDUCATIVOS Y ENSEÑANZAS
PARA LOS APRENDIZAJES DIVERSOS

Gestión de oportunidades para una educación inclusiva: equipo educación para todos 154
Claudia Caro / Carolina Dolmetch
Verónica Figueroa / Lidia Valenzuela
Cinthya Vásquez

Escolarização de crianças autistas e psicóticas: um possível entrelaçamento do educativo com o terapêutico 161
Cleide Vitor Mussini Batista

Construcción de un glosario inclusivo 175
Edgar Guevara Hernández

Enseñanza de la resolución de problemas matemáticos: análisis de los patrones instruccionales, estructuras de participación y ayudas pedagógicas 186
Elizabeth Donoso
René Valdés

Estudiantes vulnerables: el caso de un bachillerato técnico en el Estado de Chihuahua 195
Eva América Mayagoitia Padilla
Martha Carmela Talamantes Enríquez

Evaluación del programa "encuentros" dirigido a padres y madres con hijos de altas capacidades en México 204
Gabriela López Aymes

Educação de jovens e adultos surdos: pesquisa colaborativa e currículo freireano 216
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos

Inclusão de alunos surdos: um enfoque multidimensional 229
Tânia Aparecida Martins
Jorge Bidarra

Estudio de los objetivos del proyecto local: “Escuela unitaria inclusiva: hacia una educación para todos” 243
Maricela Zúñiga Rodríguez

Inclusão na escola pública: há relação com a democratização da educação? 255
Michelli Agra

Inclusão de alunos com deficiência: estudo baseado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) 268
Nelma Alves Marques Pintor

Estudio de caso de los significados atribuidos por docentes de educación matemática a los procesos de evaluacion realizados a estudiantes con NEE en un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso 286
Prisila Elizabeth Cisternas Núñez
Gloria Contreras Pérez

Observação do comportamento de crianças e jovens com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF -CJ) 300
Rosita Edler Carvalho

Las necesidades de formación de los profesores para la transición escuela trabajo en colectivos con discapacidad intelectual 313
Solange Barría Rojas

TEMÁTICA 3 327
COLECTIVOS SOCIALES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS: AVANCES Y RETOS

As contribuições da família e da escola na formação da pessoa com deficência 328
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

La ideología de la normalidad: la acción performativa en la institución escolar 340
Cecilia Assael Budnik
Tuillang Yuing Alfaro
Lorena Godoy Peña

Expresando y proyectando mi futuro en FAMINDARTE 352
Karen Margarita Fernández López
Wendy Yurani Flórez Parra / Diana Carolina Jaramillo R
Laura Paola Páez Castro /Gina Paola Roncancio Barrera
Leidy Viviana Serna Vargas /Diana Marcela Zambrano Téllez.
Elvia Yanneth León González

Función motora manual en niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral en el ámbito recreativo y deportivo en la ciudad de Cali, Colombia en el año 2016 364
Diana Maritza Quiguanas Lopez
Ana María Guzmán Lenis
Angela Patricia Guerrero Erazo

La inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales en contextos de vulnerabilidad social en San Luis Potosí, México: El programa "Educando para la vida" 378
Elizabeth Rocha Zavala

Trayectoria escolar de estudiantes con deficiencia en la enseñanza media de educación de jóvenes y adultos 393
Graciliana Garcia Leite

Violencia escolar: una aproximación desde las diferentes miradas de sus actores 411
Estrella Zaragoza García
Carlos Galeana Jacobo
Lizzette Espi Rodríguez

Trayectorias educativas en educación secundaria el caso de dos jóvenes en situacíon de discapacidad en escuela técnica 420
María Elizabeth Arce
Nadia Snidersich

Programa Lazos de Latino América y empresa social NUI: el emprendimiento social como una tendencia en las nuevas iniciativas de la inclusión 434
Pablo Zamora Barrera

Inclusión laboral de personas en situación de discapacidad y su representación social como facilitador o barrera 442
Viviana Vrsalovic Henríquez
Wilson Rojas Arévalo

TEMÁTICA 4 455
EDUCACIÓN SUPERIOR: PROCESOS FORMATIVOS INCLUSIVOS

Práctica, teoría y reflexión. Algunos aportes para repensar la educación superior sin barreras 457
Andrea Camún / Andrea Gaviglio
Andrea Verónica Pérez / María Esther Fernández

Educación inclusiva: una experiencia desde la extensión universitaria en la UNED-Costa Rica 467
Catherine Lara Campos
Sandra Chaves Bolaños

Inclusión en educación superior, lineamientos adoptados por las universidades de la Región Metropolitana, posterior a la ley 20.422. 483
Carolina Leiva /Eduardo Salinas
Paulo Alarcón / Javiera Jiménez

O ensino de libras para ouvintes: as experiências em duas universidades públicas de São Paulo 499
Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez
Erica Aparecida Garrutti de Lourenço
Marcio Hollosi

Formação de professores e formação cultural à luz da teoria crítica da sociedade 512
Erika Souza Leme

"No estoy preparado para esto…" Minimizando barreras para el desempeño de los educadores em contextos escolares inclusivos 528
Gabriela Lerman
Constanza Biondi
Laura Cancio

La evaluación en educación especial o diferencial: formación inicial, ejercicio profesional y políticas públicas que la orientan 539
Georgina García Escala
David Román Soto

Hacia un cambio en la evaluación de las prácticas pedagógicas 561
Jacqueline Valdebenito Villalobos

Percepciones sobre la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, voces desde los actores 571
Maite Otondo Briceño

Educación superior inclusiva: una mirada desde las prácticas inclusivas del profesorado de la Fundación Universitaria Los Libertadores, la Universidad de Reims y la Universidad Jaume España 579
María Angélica Yazzo Zambrano
Claudia Patricia Duque Giraldo

Experiencias de egresadas de la carrera de educación diferencial con relación a la línea curricular de práctica bajo el enfoque inclusivo 593
María de la Luz Arredondo Miranda
Nanette Soledad de Raucourt Amed
Susana Solange Díaz Vargas | Marylin Ivon Escobar Oviedo
María Fernanda Ríos Muñoz |Farabundo Fidel Rojas Aguilera
Gabriela Mackarena Rojo Cutipa |Alexis Andrés Araya Cortés

Inclusão e educação de surdos no curso de pedagogia bilingue do Instituto Nacional de Educação de surdos: uma análise a partir dos projetos pedagogicos de cursos de 2006 e 2013 604
Mario Jose Missagia Jr

O contexto universitário e a presença do estudante surdo: a visão do professor através de um estudo preliminar 621
Natália Gavaldão
Rubia Carla Donda da Silva

Construcción y validación de un instrumento para medir acciones del fisioterapeuta frente a la rehabilitación integral de personas con discapacidad (IFRIPD) 637
Paula Andrea Peña Hernández

Prácticas educativas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales (nee) asociadas a hipoacusia de la Comuna de Talcahuano 643
Paulina Riffo Arriagada

TEMÁTICA 5 657
SUBJETIVIDADES: FORMAS DE EXPRESIÓN Y PROCESOS IDENTITARIOS

Tensiones en la construcción de una escuela justaapuestas desde la constitución de sujetos 659
Carolina Soler Martín
María Cristina Martínez Pineda
Faustino Peña Rodríguez

Discurso autoritário e discurso polêmico na educação inclusiva 671
Hildete Pereira dos Anjos

Proceso de identificación de alumnos doblemente excepcionales en el Estado de Morelos 685
José Guadalupe Maya Muñoz
Gabriela López Aymes

Plantas medicinales una exposición multisensorial para diferenciar, convivir e incluir 697
Leticia Chávez Martínez
Maricela Páez Gerardo

Doble excepcionalidad: desafíos a los procesos de identificación 704
María Paz Gómez-Arízaga / María Leonor Conejeros-Solar
Katia Sandoval Rodríguez / Pablo Cáceres Serrano
Israel Abello Guerra

Carta a un psicoanalista 712
Mónica Santos Muñoz

Comunicação tátil: possibilidades para pessoas com deficiência múltipla sensorial e pessoas com surdocegueira 722
Sandra Regina S. H. Mesquita / Shirley Rodrigues Maia
Susana Maria Mana Aráoz / Vula Maria Ikonomidis

PRÓLOGO[1]

"la amorosidad se revele contra la indiferencia,
el descuido, la pasividad, el olvido y el abandono
en relación al otro convirtiéndose en un lugar
para aprender a convivir juntos desde las diferencias"
(Skliar, 2008)

El presente libro contiene algunos de los trabajos y resultados de las principales investigaciones realizadas en el contexto del IX Encuentro Internacional de Investigadores en Educación Inclusiva, realizado el año 2016 en la ciudad de Valparaíso, Chile. La Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE) promueve encuentros académicos latinoamericanos cada dos años, organizados de manera conjunta con el país que oficia como anfitrión.

En esta oportunidad, como resultado de una serie de conversaciones y propuestas de los integrantes y directivos de la RIIE, se acuerda que este IX encuentro se lleve a cabo en Chile, lo que representa una oportunidad y desafío para nosotros de potenciar la producción de saberes, reflexión conjunta de problemáticas diversas relacionadas con procesos inclusivos y el establecimiento de nuevos lazos que fortalezcan el trabajo en redes. En nuestro país, un conjunto de Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile constituimos la Red de Instituciones formadoras de Profesores de Educación Diferencial o Especial (IFPEE), formada por las siguientes instituciones de Educación Superior: Universidad de la Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Universidad de Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco y Universidad de los Lagos. En esta oportunidad la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es elegida como representante de la RED IFPEE, para liderar y ser sede de este encuentro.

En este escenario cargado de preguntas, inquietudes e ideas, surgen las temáticas ejes que darán nombre a este encuentro: **"Diferencia, Con-vivir, Incluir",**

---

1 Por primera ocasión la RIIE está editando un volumen digital con trabajos diferentes a los que se presentan en el volumen impreso. Por ser la primera ocasión, las coordinadoras deseamos dejar el mismo prólogo que se utilizó en el volumen impreso para recuperar la presentación que realizaron las colegas chilenas de dicho volumen.

donde el sentido de lo humano cobra relevancia y el territorio se convierte en un lugar de encuentro, de tiempos antiguos, ventana al mundo, atractivo, multicolor, habitado por personas, experiencias y comunidades diversas. Esto fue lo que representamos de manera simbólica en los volantines y cometas, los lomajes y miradas multiculturales plasmados en el afiche elaborado para difundir este Encuentro. En él se convocó a investigadores, colectivos y participantes a compartir, debatir y plantear los retos de una mirada inclusiva frente a la diversidad, a través de las experiencias de investigación y problematización, así como los avances en las prácticas educativas y propuestas culturales alternativas en Latinoamérica.

Como fruto de este trabajo, se crea un comité científico que tuvo la labor de seleccionar las propuestas que aporten y contribuyan de manera significativa a avanzar hacia la inclusión, los cuales se adscriben a las cinco temáticas propuestas:

- La primera de ellas destinada a los trabajos e investigaciones en el marco de las Políticas Públicas y Gestión en términos de los retos a la Educación Inclusiva en Latinoamérica, en un enfoque de derecho y reconocimiento social.
- La segunda de las áreas está destinada a la gestión y currículum considerando los diferentes niveles educativos y la enseñanza para los aprendizajes diversos, en el campo del saber pedagógico y educativo sobre los desafíos de la educación en y para la diversidad.
- La tercera área temática está destinada a las prácticas inclusivas en los diversos colectivos sociales y en la familia con énfasis en los avances y retos conforme las experiencias y surgimiento de nuevas problemáticas en los países convocados.
- Una cuarta área destinada a la Educación Superior con foco en los procesos formativos inclusivos se busca en este espacio debatir sobre el perfil del educador, su formación inicial y continua en torno a la diversidad y su incidencia en la transformación de la educación y la escuela.
- Finalmente, una quinta área aborda las subjetividades en términos de formas de expresión y procesos identitarios, donde el sentido está en recuperar la heterogeneidad en torno a las nuevas subjetividades**.**

Este IX Encuentro posibilitó abrir espacios de conversación, diálogo y reflexión conjunta en diferentes instancias, por una parte junto a nuestros conferencistas internacionales invitados de gran tradición investigativa y participación de larga data en la RIIE, como son Beatriz Miranda de Ecuador, Ricardo Becerra de Colombia, Carlos Skliar de Argentina y Boris Fridman de México, los que nos invitaron a volver la mirada hacia cada uno de nosotros, como también a mirarnos de manera verdadera junto a otros y otras, sobre todo pensando en lo común y en lo diferente de los que habitamos este territorio latino, esta acción también se vio

materializada en las mesas de diálogo conformadas por los representantes internacionales de la RIIE e invitados especiales, como también en las múltiples mesas simultáneas, en las que investigadores, participantes, familias y asociaciones presentaron los hallazgos de los trabajos realizados en cada temática, donde emergieron nuestros haceres, cuestionamientos, demandas y múltiples desafíos que nos impulsan y marcan nuestras formas de estar en la vida.

En el Encuentro se presentaron los aportes de investigaciones, estudios, trabajos y experiencias de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, México, Perú, Venezuela y Chile; todos ellos en el marco de la diversidad y convivencia, en tanto valor y derecho en su camino hacia la inclusión, social y educativa.

Finalmente expresamos nuestro reconocimiento y el mayor de los agradecimientos a todos los participantes que inspiraron y ayudaron en la creación de este libro que es el producto de este IX Encuentro en redes en la ciudad de Valparaíso, caracterizada por su mar, cerros, gente, aire, gaviotas, movimiento, elementos que grafican lo realizado de manera conjunta, en un vuelo cuidado, propio y valido de transformar por todos los integrantes de esta bandada, que como bien dice el proverbio africano:

"Si quieres llegar rápido viaja sólo…… si quieres llegar lejos hazlo en grupo"

Valeria Rey Figueroa
Representante de la RIIE en Chile
Comité Organizador IX Encuentro Internacional
Académica Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. UMCE

Elizabeth Donoso Osorio
Comité Organizador IX Encuentro Internacional
Académica Universidad Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. PUCV

Verónica Pastén Valenzuela
Comité Organizador IX Encuentro Internacional
Académica Universidad Playa Ancha. UPLA

PREFACIO[1]

En la hermosa ciudad de Valparaíso, nuestra anfitriona, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso alojó nuestro IX Encuentro Internacional de la RIIE intitulado, ***Diferencia, Con-vivir e Incluir.*** Valoramos de manera especial el compromiso asumido por nuestras colegas chilenas Valeria Rey de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y Elizabeth Donoso profesora de esta Pontificia Universidad Católica; así también como la de los miembros representantes de la RIIE que conjuntados en un equipo de trabajo hicieron posible el IX Encuentro de la RIIE.

El título del Encuentro convoca a la ***Diversidad, Con-vivir e Incluir*** justamente porque estamos padeciendo en el mundo, en nuestra América Latina y en cada país, un presente turbulento y de injusticia. El malestar de la modernidad es una realidad cruda y palpable. La violencia sorprende con sus rostros y modalidades. Sin duda, la más agravante es la

> "… *violencia legitimada, explícita e implícita del Estado, de las instituciones y de los dispositivos estructurales de poder que tienen como consecuencia no sólo la distribución cada vez mayor, desorbitada y desigualdad de la concentración de riqueza, la secuela de gestación de condiciones que promueven cada vez más el incremento de grupos vulnerados ante la distribución marcadamente desigual de todos los servicios y también de la calidad de los mismos. El agravamiento social se mantienen sin que la justicia se ejerza y mitigue la inconformidad, la ira, y el enojo de la población mayoritaria*[2] *Malestar ante la degradación también moral que se está viviendo: trata de blanca, abuso de menores, migrantes masacrados, perseguidos y humillados, la juventud sin posibilidades reales de empleo y una ciudadanía que no puede ejercer sus derechos plenamente (Jacobo, Z. y Vargas López, S.L., 2018)*

Algunas Universidades e instituciones de educación han estado dispuestas a asumir la responsabilidad social que les corresponde, aunque la tendencia es que se encuentren presionadas por los criterios empresariales que dictan los organismos internacionales. Con todo, sobreviven investigadores

---

1 Así como se respetó el prólogo del volumen impreso, y por ser éste un texto muy bien trabajado por las autoras coordinadoras del volumen, dejaremos que los lectores de nuestro volumen digital puedan revisarlo en este volumen también. Con unas pocas modificaciones en la presentación de los trabajos para estar acorde al presente volumen.

que nos recuerdan que la tarea de la Universidad no es sólo el acceso y transmisión del conocimiento heredado, sino que el acceso al conocimiento debe poder dar las claves de lectura de las realidades sociales y no solo como hechos, o sucesos, sino responder a ¿cómo es que están ocurriendo dichos sucesos?; ¿por qué y cómo fue? Deconstruir el conocimiento, para articularlo en la gestión y transformación de la cultura en el ejercicio de la crítica a los saberes y su renovación si las prácticas lo demandan. Ya hay muestra de ello, en Colombia por ejemplo, en el proceso de reconciliación y la paz, se han gestado nuevas formas curriculares en posgrado que inciden en las prácticas educativas y sociales recomponiendo el tejido social maltrecho y dolido. En México, en el Colegio de México las investigaciones de Sergio Aguayo están apoyando en la revisión de los expedientes de los desaparecidos de San Andrés y San Fernando, en Tamaulipas y Coahuila respectivamente. Tenemos que mantener en pie la tarea primordial educativa: la formación para una ciudadanía con pensamiento crítico y con un conocimiento y una base ética firme y decidida a cumplir como profesional, con sus semejantes para que la sociedad asegure su permanencia y proyección de futuro interviniendo y transformando la realidad social.

De esta manera este Volumen que concentra lo mejor de las presentaciones del IX Encuentro, después de haber sido evaluadas por dos instancias, y esperamos que contribuya en esta tarea. Las personas denominadas con discapacidad conforman un grupo vulnerabilizado que es de un 10% de la población mundial; sin embargo, la OMS está reconociendo un 15%. Los países de América Latina se han considerado con una población mayor con discapacidad que los países denominados desarrollados. Así, por ejemplo, los datos internacionales a veces no coinciden con los nacionales. Por dar un ejemplo, en México no se reporta sino sólo el 5.1% de la población con discapacidad. Sin embargo, los estudiosos de este campo sabemos que no son datos creíbles dado que no se le ha dado el estudio específico y cuidadoso para tener una encuesta que refleje fielmente lo que se considera como discapacidad. Todos los datos apuntan que la población "con discapacidad irá e ascenso, y a ello se le añade los adultos mayores cuya tasa de mortandad ha sido elevada a más de 70 y pico de años. Así entonces la condición de vulnerabilidad es tan acuciante que el paradigma de Inclusión es el predominante a nivel internacional.

Lo que no se tiene muy presente, y amerita poner en el primer plano es la interrogación y reflexión a fondo y profundamente por el término de discapacidad y vulnerabilidad. El acento cae siempre en los individuos, las personas con determinados atributos que son los que les caracterizan como tales. Sin embargo, previo a ello, se tendría que cuestionar qué tipo de condiciones de vida están ofreciendo los gobiernos y que tipo de vida están posibilitando con dichas condiciones. Resulta impostergable dejar de pensar que sean ellos los sujetos, los portadores de vulnerabilidad por sus características naturales o biológicas, entendidas como carencias, déficit o exceso. Habrá que tener siempre presente que tendríamos que distinguir la fragilidad y vulnerabilidad con que todo sujeto humano se encuentra en el mundo, por su contingencia, finitud y porque estamos siempre bajo la situación del lazo social. Estamos expuestos al tejido relacional, a la red de manos que se concreta en prestación de servicios, educativos, de salud, culturales, y que sostengan un nivel de calidad igualitario para la población en salarios que permitan una vida vivible y no precaria. Así, el discurso de que todo sujeto tiene que lograr y procurar una buena salud, educación, empleo, etc. responsabiliza todo en el sujeto o en su familia quien tendría que proveerle, sin considerar que la existencia de dicho sujeto y su familia ha sido ya sujetada a circunstancias que le excluyen, restringen, promueven o facilitan a los ideales que toda sociedad le tiene consignado. Esto no elimina, anula o borra la participación, acción o agencia del sujeto, sin embargo, sus condiciones reales de existencia le presentan o auguran ciertos derroteros. Cada vez más los estudios sociales muestran la relativa poca movilidad social de los sujetos. De esta manera afirmamos con Judith Butler que hay de precariedades a precariedades. Por ello la autora diferencia precariedad como constituyente de todo sujeto, ***precaridad*** inducida. Esta última es la que el Estado neoliberal genera por suS condiciones de ganancia, acaparamiento y un auténtico poder de imponer sus intereses a costa del bienestar de la mayoría. A ello se une, un Estado que legitima y sirve a los intereses de dicha condición de privilegio y se ha eximido de la responsabilidad hacia la población. La consecuencia de este estado lamentable implica la metástasis del sistema: la corrupción e impunidad en que los países del tercer mundo legitiman al ausentarse los poderes de justicia. Es tiempo de que reflexionemos y los discursos de derechos humanos, de resiliencia, de sustentabilidad y de inclusión sean puestos en un profundo análisis para

prevenirnos de apoyar de manera inconsciente e insospechada el estado de desequilibrio, desigualdad y orfandad en que se encuentra la sociedad ante un Estado que ha perdido su razón de ser de proveer las condiciones de bienestar de la población. Terminemos con el mito de que la pobreza existe por la decisión de las personas que no quieren trabajar, terminemos con el prejuicio de que una ceguera, una sordera, una característica física o funcional, una alteración del cromosoma XXI genera per se discapacidad. La discapacidad es una resultante de la exterioridad. Toda condición del cuerpo es social, se encuentra enunciado bajo significados, sentidos y valores construidos históricamente, por, entre y con los hombres. Así una tarea inminente es deconstruir justamente todos estos prejuicios tal como Arendt nos propone. Analizar cómo se produjeron y constituyeron. Cómo fue el proceso resultante de la dinámica múltiple, contradictoria y no continua en donde concurre un entramado complejo derivado de prácticas sociales y cuando cristalizan en saberes o discursos resultan una mirada, un marco de referencia que nos conduce a "mirar", "escuchar" de determinada manera. El marco de referencia se ha invisibilizado y hacemos pasar la realidad bajo la lente del registro simbólico. Así resulta una realidad construida dura de mover, y justo cuando al ver no interrogamos, se ha vuelto un prejuicio. Las cosas son como son. Como nos previene Walter Benjamin creemos que concepto y realidad son lo mismo. Y a esto tenemos que atender. Para nuestro caso, discapacidad sería un término que pareciera una realidad, y sin embargo... Ahí el reto.

Hemos apostado por una educación que no se centre en las condiciones de natura sino en el sujeto en el entramado y red de manos. Por ello las prácticas sociales son caldo de cultivo de las transformaciones, nos muestran cómo se están construyendo posibilidades de vida y de existencia insospechada. Sse están constituyendo otras miradas, lo muestran los fotógrafos ciegos, los escaladores ciegos, etc. Se ha develado la potencia de los lenguajes, de lo relacional, así, por ejemplo, la Lengua de Señas (LS).

Ante las dificultades a la movilidad, o impedimento motriz, se tiene: silla de rueda, patineta, andadores eléctricos, tecnología adaptada que hace nuestro asombro. Estamos ante nuevos e inexplorados procesos simbólicos a través de otras vías. Todo parece indicar que, en la vida cultural y social, se ejerce presión y movilización en pro de los derechos humanos, algunas prácticas sociales no han bajado guardia del estandarte del compromiso y ética profesional. Se tienen diversas actividades que son transformadoras e

innovadoras que anuncian e iluminan otras vidas posibles de ser vividas. Subversiones del no se puede, de la discriminación, exclusión, rezago, e indiferencia a imágenes y acontecimientos que inauguran otras formas de ser en la existencia con dignidad, con convicción y sentido de pertenencia, ***convivencia*** y de lazo social en y a través de la ***diferencia***. Estas prácticas nos inducen al asombro e interrogación, al misterio de cómo se produce lo insospechado. Nos estimulan a apalabrar esos advenimientos, de dar lugar a nuevas palabras para conformar nuevas realidades. Darle el sentido perdido al lenguaje. Como diría Steiner, G. (1976, p. 15)

> "… el lenguaje es el misterio que define al hombre, de que en éste su identidad y su presencia histórica se hacen explícitas de manera única. El lenguaje es el que arranca al ahombre de los códigos de señales deterministas, de lo inarticulado, de los silencios que habitan la mayor parte del ser. Si el silencio hubiera de retronar a una civilización destruida, sería un silencio doble, clamoroso y desesperado por el recuerdo de la palabra".

Así en lugar de estudiar al sujeto con discapacidad, Steiner con convoca a apalabrar la identidad y presencia histórica y única del hombre, arrancarlo de códigos deterministas como el término discapacidad invita e iluminar las dimensiones insospechadas de lo humano. Invitamos a leer en este volumen esos indicios resplandecientes, y también ubicar y reflexionar sobre la reiteración de ciertos códigos que resultan ya insípidos, buscar los cambios sustantivos, las nuevas referencias, los develamientos de misterio que están a la espera de nuestro descubrimiento.

Este año cumple la RIIE 20 años, que en términos institucionales puede ser visto como un pequeño andar, pero en términos de las personas que hemos sido el motor de esta maravillosa aventura académica ha implicado un largo camino lleno de aprendizajes, de nuevos retos, de madurez acumulada, de encuentros y desencuentros; en el camino hemos ido conociendo y coincidiendo en la mirada de la diferencia con muchos colegas, que se han convertido en amigos y en pilares fundamentales del crecimiento de esta Red de investigadores. Cada año sumamos más, con un mayor compromiso para pensar y reflexionar sobre nuestra realidad educativa; sobre la llamada educación especial, sobre cómo repensar lo que ya está dicho, lograr propuestas contestatarias a lo ya establecido, probar nuevas formas de abordar la integración y la inclusión desde propuestas innovadoras.

El camino no se ha realizado en solitario, la RED se ha entretejido con muchas voces que coinciden y otras que cuestionan, pero que de todas se

aprende, la RED ha logrado que sus hilos se fortalezcan con todos los que cada dos años participan con nosotros en los Encuentros, los que comparten sus hallazgos, sus experiencias, los que se permiten escribir sus temores, sus aciertos y hasta sus errores, es gracias a todos ellos que hemos logrado que estos 20 años de manera ininterrumpida realicemos nuestros Encuentros Internacionales bianualmente.

Las voces, las miradas y las escuchas compartidas en cada uno de los Encuentros es lo que nos ha permitido también seguir publicando nuestros volúmenes como testigos de que el quehacer científico sólo puede hacerse en colectivo; que para hacernos escuchar por una sociedad que aún no logra quitar las prácticas del *diferencialismo* en la educación, en el trabajo, en el arte y hasta en el ocio solamente lo lograremos juntos, entrelazando nuestras experiencias desde cada una de las trincheras donde nos toca vivirlas.

El IX Encuentro Internacional que realizamos de manera exitosa en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en octubre del 2016, ha seguido la tradición de aumentar la participación de ponentes y participantes en la integración y/o inclusión. Ha abierto nuevamente un potente caudal de experiencias que analizan la realidad de las prácticas inclusivas en diferentes ámbitos y a diferentes niveles en los países de Latinoamérica y España. En esa ocasión tuvimos la participación de 4 excelentes conferencistas magistrales, así como la conferencia de la RIIE, en esta ocasión en las voces de las anfitrionas chilenas Valeria Rey, Elizabeth Donoso, Verónica Pastén y en representación de la mesa directiva Zardel Jacobo. Como ya explicamos en el prólogo se contó con 5 temáticas generales en las cuales se tuvo una participación de 143 ponencias de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Perú, Venezuela. De las cuales, como ya es tradición, se presentaron en el volumen impreso 38 trabajos; y en este volumen digital con menor restricción de espacio presentamos 61 trabajos. El deseo de que todos los trabajos presentados sean publicados se ve limitado por varios aspectos, y por ello por primera vez editamos un volumen digital con algunos de los trabajos que se presentaron en nuestro Encuentro y que por la evaluación de los revisores tienen una calidad digna de ser publicados en este medio.

El pasar de los años solamente reitera el compromiso de seguir en este camino de quehacer profesional que ha sido nuestro motivo para seguir entretejiendo todas estas voces y miradas diversas; los cambios que se van

dando en educación en general, y en la educación especial en particular, representan cada día un nuevo reto a pensar y repensar nuestro papel como investigadores, esperamos que nuestro próximo X Encuentro a realizarse en Cuernavaca, Morelos siga siendo un espacio de confrontación y construcción de lo que hemos aprendido a través de la historia propia de nuestra RED. Gracias a todos aquellos que han sido parte de este camino, en el que hemos compartido las dudas, los conocimientos, los descubrimientos, así como los saberes que se van construyendo gracias a la experiencia de cada uno de nosotros con la alteridad en los otros y con nosotros.

Blanca Estela Zardel Jacobo
Silvia Laura Vargas López

Referencias:

Jacobo, Z, y Vargas, S.L. (2017, Abril) "Hacia una ética de la fraternidad", Revista Novedades educativas N°316, pp.

Steiner, G. (1976) Lenguaje y Silencio; Colección Esquinas; Edit. Gedisa, Barcelona.

TEMÁTICA 1

POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN: RETOS A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE POLÍTICAS DE INCLUSÃO UM RECORTE SUL MINEIRO - BRASIL[1]

Débora Felício Faria[2]

Resumo

As contradições presentes na democracia, expressas nos documentos legais e políticas públicas sobre inclusão, bem como seus impactos na formação dos professores, constituíram um dos eixos investigativos da pesquisa intitulada 'Formação de professores: concepções sobre educação inclusiva na região Sul mineira'. Tendo como assentamento teórico-metodológico a Teoria Crítica da Sociedade, para proceder ao estudo foi realizada uma pesquisa empírica em interface com o Projeto de Extensão, Diálogos em Rede, no período de 2013 a 2014, na qual participaram 64 professores de dezessete municípios da região sul Mineira. Considerando o recorte proposto no presente texto, isto é, apresentar a compreensão dos professores sobre o potencial inclusivo dos documentos oficiais mineiros e nacionais, foi possível perceber que os professores anseiam pela oportunidade de discutir sobre as questões prementes da educação, pelas quais se sentem afetados, como a demanda por escolas acolhedoras e que cumpram sua função educativa. Também se constatou que há possibilidade de crítica à ideologia, considerando que os professores percebem como sendo contraditórias as propostas oficiais da educação inclusiva, com destaque ao distanciamento entre seus referenciais, sobretudo políticos e legais, e a presunção de que estão realizados. Por outro lado, sendo possível a fragilidade teórica da formação, os professores não revelaram capacidade de problematizar a estrutura social que produz e mantém as desigualdades de acesso à educação, expressando formação heterônoma, ao atribuírem ao Estado a responsabilidade por organizar previamente a escola para superação da segregação de alunos com deficiências/necessidades educacionais especiais, com ênfase à disponibilização de recursos materiais e técnicos, assim como a instrumentalização do professor *a priori*. Concluindo, nosso estudo provoca a pensar

---

1 Parte de minha tese de doutorado em educação, elaborada sob a orientação da Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF).

2 Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais, Brasil. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão', coordenado pela Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa (UFF), Brasil.

que pesquisas sobre a educação inclusiva ainda são necessárias para se afirmar uma sociedade humana.
Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Crítica à Ideologia.

Introdução

> "(...) uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode sei imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado". (Adorno, 1995a, p. 141-142).

A estrutura social vivida no presente, por mais que anuncie, pela via legal e normativa, a redução das desigualdades e preconize a igualdade de direitos e o reconhecimento da diversidade humana, com vistas à universalização do atendimento escolar e à erradicação de todas as formas de discriminação, entra em contradição com as pretensões imanentes de democratização, pois obsta o processo de produção da consciência verdadeira e forja o pensamento enrijecido, ao reduzi-la à dimensão técnica, concebida de forma linear, comprometida apenas com o "dever de funcionar" e aprisionada à adaptação plena ao estabelecido. Em outras palavras: às reflexões sobre as políticas públicas e os dispositivos legais que versam sobre a educação inclusiva é imprescindível a compreensão da conjuntura histórica e a estrutura social que anunciam a igualdade e democratização de forma massiva e ideológica, porque abstraem do processo formativo a sua ambiguidade imanente: a formação para orientação em sociedade e as possibilidades de diferenciação e resistência.

Um elemento que tem mantido a consistência da forma enrijecida, do conteúdo empobrecido e da função regressiva da educação, é a ideologia. Por muito tempo, se considerou a ideologia como um elemento sociocultural que favoreceria a formação de uma falsa consciência sobre a realidade, o que, de certa forma, na atualidade se mantém, porém, com um outro conteúdo e com outros dispositivos para se produzir e para se fixar o conteúdo ideológico.

Historicamente, o conceito de ideologia não se reduziria à concepção de falsidade, considerando que os conceitos do liberalismo, por exemplo, pautados desde o século XVIII e que norteiam as ações políticas até os dias atuais só são falsos em suas presunção de já estarem realizados. Portanto a crítica à ideologia não se ocupa de abstrair da realidade a necessidade de igualdade, de liberdade, de justiça, mas de problematizar, não apenas a sua não realização, mas também a cegueira para o fato de que, dadas as condições materiais objetivas, sua realização está impedida.

Com o florescimento da sociedade burguesa, a ideologia representou a contradição *verdade-inverdade*, pois, em sua pretensão de representar a verdade,

encobre com o véu a sua inverdade, ou seja, que, numa sociedade constituída da oposição entre classes, os ideais de liberdade estão fadados ao fracasso. Todavia, na atualidade, "(...) da ideologia só resta o conhecimento do que subsiste, um conjunto de modelos de comportamentos adequados às condições vigentes." (Horkheimer & Adorno, 1973a, s/p). Como analisado por Adorno (1995b, p.56): "A imutabilidade do todo, a dependência das pessoas em relação às necessidades vitais, das condições materiais da sua autoconservação, como que esconde por trás da própria dinâmica, o incremento da presumida riqueza social; isso favorece a ideologia".

Muito embora a ideologia não seja capaz de garantir coisa alguma, a não ser que as coisas são como são, como afirmado por Horkheimer e por Adorno (1973a), o seu conteúdo consiste em afirmar o existente por meio de um conjunto sistematizado e coeso de elementos consolidados pela ciência e reafirmados pela indústria cultural. Em outras palavras, não se trata mais de turvar a realidade, mas de reafirmá-la, tratando-se de um realismo supervalorizado.

No mundo administrado, como vimos, a negação das contradições presentes na sociedade, ou seja,

> "(...) as condições sociais que geram a infelicidade, a opressão e a injustiça" (Crochík, 2003a, p. 18), ameaçam o aparato legal e político de realizar o seu propósito. Nessas condições, a proposta da educação inclusiva –produto desta sociedade– e todo seu repertório de leis e de diretrizes se reduziria "(...) ao conjunto de ilusões destinado a pregar esperanças numa sociedade anacrônica, ou seja, que já esgotou as suas possibilidades de realização de felicidade, liberdade e justiça" (Crochík, 2003a, p. 17).

Isso posto, sem perder de vista tais contradições, é nosso propósito estabelecer como norte a possibilidade de vislumbre de uma educação que se volte para a formação de uma *consciência verdadeira* (Adorno, 1995a), aquela capaz de se perceber dominada e não cúmplice das condições de sua própria dominação.

Nesses termos a educação, que tenha em suas bases a concepção inclusiva, tem se apresentado como um dos dilemas teórico-práticos do nosso tempo, pois representa um embate em face das relações de poder e de enfrentamento político das decisões dominantes. Nesse sentido, a inconformidade pode representar a possibilidade de problematização e de democratização da escola. Mas a questão que se apresenta é: de que tipo de democratização estamos falando? Frente a esse questionamento, podemos pensar em dois tipos de democracia.

Uma formal, aquela que tem o "dever de funcionar", portanto que descreve a educação reduzida a um conjunto sistematizado de normas, ocupada em aplainar as contradições para atender aos processos avaliativos, cujo foco é a eficácia na ação e o ofuscamento das reais condições sociais que geram a desigualdade e, nesses termos, a educação inclusiva encontra-se apartada de seu propósito primeiro. E, mais que isso,

esse tipo de democracia foi forjado no seio do mundo administrado, portanto contribui para a formação de uma consciência "(...) expropriada de si mesma (...)" (Crochík, 2003a, p.18). Seus agentes aderem fixamente aos preceitos, muito embora em seu íntimo saibam que tal formalização da vida em sociedade não seja capaz de enfrentar o problema como está posto, ou seja, a sociedade cindida.

Ou a democracia plena, aquela que se ocupa em "operar conforme seu conceito", que representa uma vocação ao pensamento crítico sobre as causas do estado histórico da sociedade gestada e mantida pelo antagonismo social e pela exclusão orgânica. Pensamos ser pela possibilidade de problematizar tais contextos que se pode contribuir para a constituição de uma educação democrática. Esse processo depende da formação do indivíduo nessa sociedade, que, por mais que seja administrada, como vimos, não é linear, e, por isso, é possível ir para além do que está posto, por meio da reflexão crítica. Para tanto, há que se ter um esforço "(...) por colocar no lugar do princípio de unidade e do domínio totalitário do conceito supraordenado a ideia daquilo que estaria fora do encanto de tal unidade". (Adorno, 2009, p.8).

Em face do exposto, a fim de tensionar o que as políticas e leis brasileiras anunciam ou preconizam, com as contradições que impõem limites constituídos socialmente, porém negados ideologicamente, é nosso propósito analisar como os professores compreendem tais referenciais legais.

Metodologia: a pesquisa no contexto da extensão

Em nossa pesquisa, cujo propósito foi a problematização da formação dos professores, sobretudo no que se refere às propostas e políticas que se voltam para a educação inclusiva, optamos pela inter-relação da pesquisa no contexto da extensão, dada a essência comunicativa entre Universidade e Sociedade, presente na Extensão Universitária. Buscamos conduzir a pesquisa no contexto da extensão, como uma possibilidade teórico-metodológica de produção de conhecimento que resgatasse o movimento teorizador da realidade e a dimensão do indivíduo como produto e produtor de todas as suas formas históricas de vida. Portanto, compartilhamos com Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, da concepção crítica da teoria, por meio da qual iluminamos o nosso objeto. Isso implica refletir tanto a cisão plena entre sujeito e objeto, em prol de uma suposta racionalidade objetiva, quanto a indiferenciação entre ambos. Do ponto de vista da teoria crítica, é preciso reconhecer a unidade que, para existir não pode prescindir da afirmação da diferença, e não da fusão ou o litígio. Como afirmado por Adorno (1995c, p. 184): "Se fosse permitido especular sobre o estado de reconciliação, não caberia imaginá-lo nem sob a forma de indiferenciada unidade de sujeito e objeto nem sob a de hostil antítese; antes, a comunicação do diferenciado." E, mesmo considerando os limites do existente, a extensão universitária se mostrou favorável a esse fim.

O projeto de extensão intitulado “Diálogos em Rede” é uma ação que integra o Programa do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - ProNAI/Unifal-MG e foi implantado em 2010, do encontro entre a Universidade Federal de Alfenas- MG e a Superintendência Regional de Ensino – SRE- Varginha/MG[3], por meio do Pólo Regional de atendimento ao Professor -PRAP/SRE- Varginha e do Centro da Apoio ao Surdo - CAS/SRE- Varginha.

O projeto de Extensão se voltou para as questões mais prementes que envolvem a formação do educador e a constituição de um sistema educacional inclusivo e pretendeu fortalecer a articulação teoria-prática, realizando encontros presenciais e a distância, que tiveram como foco a problematização da educação inclusiva na região.

Os trabalhos foram realizados a partir de oito eixos temáticos, acompanhando o processo iniciado nos anos anteriores que foram eleitos pelos próprios professores, sendo que cada eixo temático representa um módulo do projeto de Extensão. Parte das ações para a coleta dos dados foi desenvolvida por meio da plataforma Moodle, com o apoio do Centro de Educação Aberta a Distância – CEAD da Unifal-MG.

Tais ações foram divididas em módulos de estudo, que totalizaram 160 horas de atividades e foram estruturados da seguinte maneira:

[3] O Estado de Minas Gerais possui 853 municípios e uma população estimada em 20 milhões de habitantes; destes, 4,84 milhões são alunos da educação básica, distribuídos em 13.102 escolas da rede pública, das esferas federal, estadual e municipal, além das 9.365 escolas da rede privada, totalizando 17.515. Para gerir essa população, a gestão pública educacional está organizada por Superintendências Regionais de Ensino – SRE. A pesquisa foi realizada no polo regional sul de Minas Gerais, vinculada à Superintendência Regional de Ensino de Varginha (MG), que é composta por vinte e oito municípios.

Figura 1 - Organização curricular por módulo de estudo do Projeto de Extensão Diálogos em Rede

Os módulos de estudos foram distribuídos, de modo que, enquanto os professores realizavam seus estudos sobre as temáticas, também analisavam suas atitudes em relação às diferenças de seus alunos, diagnosticando e prospectando ações significativas para a superação das atitudes excludentes, além de participarem da pesquisa, respondendo aos instrumentos de coleta de dados. Portanto as ações deste projeto foram articuladas a partir de três dimensões, conforme mostra a figura que se segue:

Figura 2 - Diagrama da estrutura teórico-metodológica da pesquisa/extensão

Considerando o objetivo do presente texto, ou seja, apresentar as concepções dos professores sobre as políticas públicas de educação brasileiras e mineiras identificadas e analisadas por meio de atividades teóricas realizadas virtualmente e encontros presenciais, vale destacar que nessas atividades, foram realizadas leituras e análise crítica do potencial político inclusivo dos documentos oficiais brasileiros e mineiros, com destaque para a Resolução CEE nº 460/2013 e o Plano Decenal de Educação do Estado - PDEMG, instituído pela Lei nº 19.481, além dos referenciais nacionais, como a LDBEN 9.394/1996, o Decreto nº 7611/11 e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Resultados e discussão

A percepção dos professores sobre o repertório de políticas, de leis e de normativas foi analisada a partir da seguinte questão: "Os documentos legais são capazes de potencializar a educação inclusiva?" Como resultados foram identificadas as seguintes respostas:

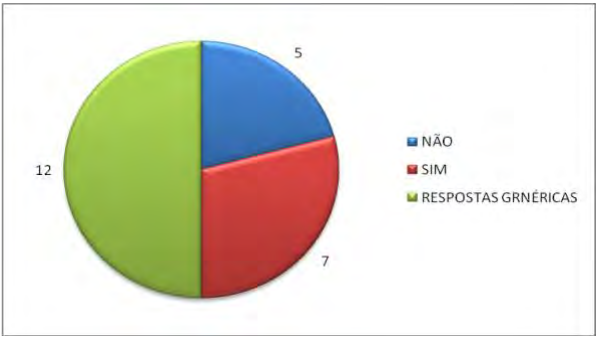


Gráfico 1 - Número de respostas sobre o potencial inclusivo das políticas educacionais

Dos 24 professores que responderam a este questionamento, 5 consideram que os dispositivos legais não são capazes de potencializar a educação inclusiva, reconhencendo as dificuldades de enfrentamento, como destacado:

> *"(...) isso poderia potencializar, mas não passam de utopia, são teorias que nascem da necessidade de consolidação da democracia burguesa(...) (PROFESSOR(A) 49).*
>
> *"(...) através de nossas experiências e da leitura dos textos propostos, que, esses documentos, por si só, não são capazes de potencializar a educação inclusiva no estado de Minas Gerais." (PROFESSOR(A) 10).*
>
> *"Infelizmente pode-se afirmar que a Educação Inclusiva tem respaldo legal, mas quando se trata de implementa-la, a realidade é outra, perdendo potencialidade.' (PROFESSOR(A) 33).*

> *"Observar-se-á que somente as leis criadas para este fim não foram suficientes (...)" (PROFESSOR(A) 01).*
> *"(...) adianta o sistema apenas legalizar as relações [...] ele precisa ir além (...)" (PROFESSOR(A) 29).*

Mas, para parte dos professores participantes da pesquisa, os documentos legais mineiros, ainda não são capazes de potencializar o processo de inclusão, pois tais documentos ainda indicam a educação especial em sua modalidade substitutiva como uma das alternativas de atendimento educacional para os estudantes com deficiência e transtornos: "Quando a lei diz 'preferencialmente', a escola entende que não é obrigatório matricular o aluno. Geralmente a escola diz: 'vai pra escola tal, seu filho vai ser atendido melhor lá'(...)." (PROFESSOR (A) 10)

Entre os professores que identificam nos referenciais legais a possibilidade de potencializar a Educação Inclusiva, destacamos que, dos sete professores, três tratam a legislação como a abertura de oportunidade e de diálogo:

> *"O Plano Decenal [Plano Decenal de Educação do Estado - PDEMG, instituído pela Lei nº 19.481 abre um leque de propostas que favorecem o ensino (...)" (PROFESSOR (A) 50).*
> *"O Plano Nacional de Educação obteve um novo olhar com a LDB, em 05/10/1988 [a professor (a) confunde a data da publicação da LDBEN nº 9394 que ocorreu em 1996 com a Constituição Federal, esta, sim, foi publicada em 1988]. As conferências Nacionais da Educação abrem espaços de discussão, são abertos à colaboração de todos (...)." (PROFESSOR (A) 58).*

Outros quatro professores, no entanto, muito embora reconhecendo o potencial das legislações e afirmando que se trata de um movimento já iniciado, por outro lado, não negam que ainda há muito a ser feito, por se tratar de um movimento em fase embrionária:

> *"São capazes, porém nota-se que tanto no Estado de Minas Gerais como em todo o Brasil ainda estamos começando a engatinhar (...)" (PROFESSOR(A) 40).*
> *"De acordo com as leituras dos textos sugeridos observamos um movimento emergente na Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais em relação aos direitos de uma educação inclusiva efetiva, tendo em vista a justiça social em relação aos cidadãos diferentes." (PROFESSOR(A) 09).*
> *"A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais [...] vem desenvolvendo ações que objetivam preparar e adequar às escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. [...] No processo de implantação da política de educação inclusiva em Minas Gerais, assim como em todo Brasil são muitos os desafios encontrados (...)." (PROFESSOR(A) 22).*

> *"Não tem como fugir, a inclusão está aí em nossa porta, cabe a cada um de nós fazer com que isso aconteça de maneira significativa e muito valorizada, os caminhos estão abertos e cabe a cada um de nós trilhá-lo, e cada movimento feito é um passo a mais para que isso aconteça." (PROFESSOR(A) 03).*

Um dos sinais do potencial transformador das legislações, de acordo com um(a) das professores(as) participantes, é a diminuição no número de escolas especiais no estado de Minas Gerais. Segundo ela:

> *"(...) uma das ações que melhor refletem essa postura é a transformação por que passa a modalidade da educação especial, antes praticamente limitadas às escolas especializadas e centros de atendimento na rede estadual, dos municípios e os comunitários." (PROFESSOR(A) 11).*

E um(a) professor(a) afirma que há potencial nas legislações porque é este o objetivo e a função da escola:

> *"Sim, estes documentos são capazes de potencializar a educação inclusiva no Estado de Minas Gerais: [...], pois, é a escola que faz a diferença na vida de todos seus alunos, que tem por objetivo a consolidação da cidadania e da inserção social de todos." (PROFESSOR(A) 04).*

O que chamou nossa atenção foi a frequência de respostas que não tratavam diretamente da questão proposta. Foram 12 respostas genéricas sobre a legislação pertinente à educação inclusiva ou, ainda, respostas genéricas sobre inclusão, mas que não abordavam nem a legislação nem o referencial bibliográfico indicado. Ou seja, 50% das respostas não tratavam do questionamento propriamente dito, muito menos refletiam as leituras propostas pela atividade. Ainda assim, essas respostas foram consideradas.

Entre as respostas apresentadas, se destacaram aquelas que intencionavam prescrever as ações necessárias para a implementação inclusiva, propondo a revisão das leis, reformas nas escolas, como as falas abaixo:

> *"Rever os direitos da Educação Inclusiva em todas as suas dimensões, acessibilidade arquitetônica, materiais didáticos e pedagógicos, LIBRAS, Braille, recursos ópticos e não ópticos." (PROFESSOR(A) 32).*
>
> *"(...) rever alguns conceitos de forma, a homogeneizar a educação dentro de todo o país, dando a todas as crianças e jovens, com qualquer tipo de deficiência o direito de serem realmente inseridos dentro do ambiente escolar, de forma a respeitar seus limites e a priorizar suas limitações." (PROFESSOR(A) 28).*
>
> *"(...) precisamos construir uma escola com toda estrutura necessária para o atendimento dos alunos (...)"(PROFESSOR(A) 09).*

Dois professores destacam que os impactos do volume de referenciais legais podem ser mais negativos que positivos, pois podem ser contraditórios entre si e os professores e os estudantes acabam por servir de 'cobaias' para as 'experiências' e ideias sobre a educação inclusiva. Esses professores afirmam que:

> *"A educação se encontra descontrolada, a cada momento uma nova ordem, uma norma, um projeto, eles ficam testando teorias que nós aqui em baixo na prática sabemos que não irá ter sucesso e dão continuidade." (PROFESSOR(A) 47).*
>
> *"São inúmeras leis, precisa é pôr em prática o que os nossas crianças esperam, uma educação de boa qualidade com respeito e dignidade para todos." (PROFESSOR(A) 36).*

Três professores apresentam suas percepções sobre a educação inclusiva sem enfocar os aparatos legais, mas sim a importância da gestão democrática. Em suas respostas, esses professores destacam a importância de reconhecer as diferenças humanas e de superar as concepções que definem padrões de normalidade. De acordo com esses professores, a multiplicidade de características na sala de aula é fonte de enriquecimento para a formação de todos e não representa um problema a ser resolvido. Usaram frases que se tornaram clichês, como: "Todos se igualam pelas suas diferenças" (PROFESSOR (A) 13) ou o processo de inclusão: "É acreditar num futuro com um sistema de Educação melhor para todos." (PROFESSOR (A) 28) O terceiro professor afirmou ainda que a educação: "(...) só se configura com um perfil democrático no momento em que prima pelos princípios da inclusão." (PROFESSOR(A) 15)

Para analisar as narrativas dos professores sobre o repertório legal e político voltado para a educação de pessoas consideradas significativamente diferentes, resgatamos o conceito de ideologia da racionalidade tecnológica e de democracia burguesa formal no mundo administrado. Do ponto de vista conceitual, ambos os conceitos estão imbricados, posto que "(...) o formalismo é imanente à tecnologia, quanto mais essa se desenvolve, mais a forma toma o lugar do conteúdo." (Crochík, 2003, p. 103). Assim, em se tratando do conjunto de leis e de normas sobre a educação inclusiva, podemos dizer que, enquanto o primeiro constitui o teor e os fundamentos das normativas, o outro configura a sua forma, que, ao fim e ao cabo, conduzem à mesma direção: a formalização, pela técnica, dos direitos civis, que, em sendo apartada da realidade objetiva, converte-se de meio em fim da educação.

Se é nosso propósito, neste texto, analisar a ótica dos professores frente às proposições legais, não podemos perder de vista que tais proposições são produtos da sociedade administrada e, muito embora exprimam as contradições sociais, compõem um grande sistema coeso que anula o processo por meio do qual cada um torna-se único, eliminando o particular em prol do universal e que, ao fim e ao cabo, negam as contradições que, como vimos, lhe são inerentes.

Conclusões

Por meio das atividades realizadas, pudemos perceber que, mesmo que a proposta de inclusão apresente uma dimensão ideológica, parte dos professores participantes do projeto de extensão, sujeitos nesta pesquisa, expressou, em relação aos documentos legais, alguma capacidade de crítica à ideologia. Tanto os professores que não consideram o potencial das Leis, quanto àqueles que o consideram, expressaram, ainda que de forma teoricamente frágil, a capacidade de enxergar que existe anacronismo entre as proposições legais e as condições objetivas, o que pode ser um indício da capacidade de crítica à ideologia.

Os professores que se mostraram céticos em relação ao potencial transformador da legislação afirmam que os documentos nacionais e mineiros possuem filiação com a democracia formal, ou seja, aquela que se ocupa em aplainar, pela exterioridade, as contradições sociais e que por isso não são capazes de potencializar a inclusão nas escolas. Por essa razão, mesmo possuindo respaldo legal, a educação inclusiva encontra muitos obstáculos à sua implantação, muito embora as avaliações assépticas indiquem que se está no caminho certo. Essa visão sobre a educação inclusiva foi confrontada por outro professor que afirmou que esta é a função da escola, ou seja, cabe à escola "consolidar a cidadania e a promover a inserção social". Como vimos, tanto a cidadania, quanto a inserção social, no mundo contemporâneo, que atribui à técnica o cerne de sua existência, pertencem à uma sociedade anacrônica, que, ao contrário do que anuncia, esgotou suas possibilidades de realização. Nesses termos, a democracia formal cumpre muito mais a função de ocultar o que, na estrutura social, a impede do que de conduzir à felicidade, à liberdade e à justiça. E a escola tem se apresentado como uma das instâncias mediadoras desse sistema, uma vez que se volta à adaptação plena ao existente.

Por outro lado, os professores, que consideram que a legislação nacional e a mineira têm um potencial transformador, se mostraram desafiados pelas proposições legais, reconhecendo que há nelas a possibilidade do diálogo sobre o tema e a possibilidade de construção de uma educação favorável ao respeito às diferenças dos educandos. Nas narrativas desses professores, o desafio se apresenta ao afirmarem tanto a necessidade de consolidação da educação inclusiva, ou seja, os professores reconhecem que a legislação, mesmo que ambígua, reflete os anseios por uma sociedade humana, quanto à distância entre as proposições e a sua realização.

Entretanto, quando entendem que a educação inclusiva depende do diálogo entre os profissionais da educação para sua efetivação, podem cair na frase ideológica. Por que, considerando a Teoria Crítica, sabemos que o diálogo é fundamental, mas é imprescindível que se problematize a estrutura social vigente que se organiza e se mantém pela desigualdade.

O fato de um dos professores destacar a diminuição do número de escolas especiais tanto no Brasil quanto no Estado, por um lado, indica que este estabelece como um dos parâmetros para a concretização da educação inclusiva a eliminação da educação especial em sua modalidade exclusiva e que ele (a) reconhece que esta modalidade, institucionalizada pelo poder público, representa a legitimação da exclusão. Mas, por outro lado, reveste essa mudança na organização das escolas públicas de uma esperança que pode ser ingênua. Considerando as condições atuais das escolas comuns, é preciso problematizar se o fim das escolas especiais promove processos de escolarização inclusivos. De acordo com o Censo Escolar (2014)[4], 79% dos estudantes com deficiência estão matriculados em turmas comuns, ou seja, atualmente, existem mais estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas escolas comuns do que nas escolas especiais. De acordo com a diretora de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, Martinha Clarete dos Santos: "Se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns"[5]. Esse é um dado importante, mas a matrícula na escola comum também não é o fim último da educação inclusiva. Como destaca Crochík (2011, p. 74), "(...) ao derrubar os muros dos hospitais psiquiátricos, das escolas especiais, pode passar a existir ou continuar a haver uma forma de segregação simbólica ou de marginalização." Por isso, mesmo reconhecendo a abertura dialógica e também prática, parte desses professores ressalta que existe uma grande distância entre as propostas e a sua realização.

Em se tratando da crítica da ideologia, uma determinada situação considerada problemática, no caso deste estudo, a demanda por inclusão decorrente da exclusão escolar vivida por estudantes considerados significativamente diferentes, torna-se ideologia quando, por meio do repertório legal, presume-se que já tenha sido superada. Assim, considerando tais narrativas, inferimos que os professores percebem que há algo de ideológico nas propostas da educação inclusiva presente no repertório legal, porque, ao reconhecerem nele o espaço de diálogo e a possibilidade de transformação, também percebem os obstáculos à sua realização. Nesses termos, os professores revelam, ainda que intuitivamente, o problema dialético da ideologia, ou seja, "(...) que é falsa consciência e, entretanto, não é só falsa." (Horkheimer & Adorno, 1973a, s/p). Porque são verdadeiros os anseios sociais por inclusão. Todavia, como "Da ideologia só resta o conhecimento do que subsiste, um conjunto de modelos de comportamentos adequados às condições vigentes." (Horkheimer & Adorno, 1973a, s/p), nos questionamos se, considerando as condições atuais, não recai sobre a ideia de inclusão

4 Disponível em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia

5 Ídem

apenas sua dimensão de modelo de comportamento adequado às condições vigentes, dadas as necessidades do capital de expandir cada vez mais seus tentáculos e dominar outros nichos de mercado, ampliando tanto a produção quanto o consumo, neste caso, a produção de mercadorias e serviços para as pessoas com deficiência. Além disso, nos perguntamos se os professores, ao se apropriarem das propostas inclusivas, não estão compactuando, ingenuamente, com tal sistema. Mas, de acordo com Crochík et. al. (2011, p. 171), a educação inclusiva pode se contrapor a essa perspectiva, pois "Como para sua realização é necessária uma mudança social radical, a educação inclusiva é subversiva, uma vez que sua implantação não pode ocorrer com o incitamento à competição necessária à manutenção do *status quo*".

Enfim, a educação inclusiva, como produto dessa cultura, é ambígua, mas por outro, sua realização demanda mudanças significativas na educação, colocando em discussão as noções previamente estabelecidas sobre normalidade e anormalidade; sobre igualdade e diferença; sobre aparência e essência; sobre o particular e o universal; entre a cooperação e a competição, dentre outros elementos contraditórios. Portanto, tornando possível pensar a educação inclusiva como sendo a oportunidade de resgate do caráter superador do pensamento pela formação e pela educação.

Referências

Adorno, T. W. (1995a). Educação para quê? In: Educação e Emancipação. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 139-154.

Adorno, T. W. (1995b). Progresso. In: Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 37-61.

Adorno, T. W. (1995c). Sobre Sujeito e Objeto. In: Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2 Petrópolis, RJ: Vozes, p. 181-201.

Adorno, T. W. (2009). Dialética Negativa. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 351 p.

Crochík, J. L. (2003a). O Desencanto Sedutor: A Ideologia da Racionalidade Tecnológica. In: Revista Inter-Ação. Goiás: UFG, v. 28, n. 1, jan./jun., p. 15-35.

Crochík, J. L. (2003b). Teoria Crítica e novas Tecnologias da Educação. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A.; COSTA, B. (Orgs.) Tecnologia, Cultura e Formação. Ainda Auschwitz. São Paulo: Cortez. p. 97-114.

Crochík, J. L. (2011). Preconceito, Indivíduo e Sociedade. In: (2011). Preconceito e Educação Inclusiva. Brasília: SDH/PR, p. 11-34.

Crochík, J. L. et. al. (2011). Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar In: CROCHÍK, J. L. (coord.). Preconceito e Educação Inclusiva. Brasília: SDH/PR, p. 169-192.

Horkheimer, M.; Adorno, T. W. (1973a). Ideologia. In: _____. Temas Básicos da Sociologia. São Paulo: Cultrix. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno19.htm> Acesso em: 18 de mar. 2015.

LAS ESTUDIANTES QUE HABLAN LENGUA INDÍGENA EN LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES/UJAT UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN SOCIAL

Eduardo Jesús Gordillo Fuentes[1]
Manuel Jesús Domínguez Marín[2]
Miguel Rodríguez López[3]

Resumen

Es una realidad que los indígenas y en especial las mujeres, son discriminados por las estadísticas y por un gran número de registros administrativos. La Universidad convencional no está lejos de esta situación, ya que el paso de la estudiante indígena por la universidad pública es un caso prácticamente desconocido y poco estudiado en la investigación educativa de nuestro país. Por lo que existe un vacío de conocimiento en el sentido del ingreso, experiencias de vida universitaria y destinos de las estudiantes de origen étnico.

A través de la experiencia docente se observa que las alumnas que provienen de las zonas indígenas del Estado de Tabasco y algunas del vecino estado de Chiapas (chontales, choles, tzotziles) no reconocen ser hablantes de lengua indígena (HLI), ya que no ven en el uso de la lengua materna una fortaleza, sino un estigma. Esta desvalorización de lo étnico se debe a la lucha social que enfrentan por su condición de mujer, pero además, por su ascendencia indígena tienen menos acceso a la educación superior que las mujeres no indígenas.

En la División Académica de Educación y Artes (DAEA) se carece de estudios al respecto que puedan fundamentar la creación de un programa de inclusividad social de las estudiantes indígenas, que responda a las necesidades de atención a la diversidad y diferencias etnolingüísticas, que poseemos como riqueza cultural identitaria.

Esa "minoría" que cursa sus licenciaturas en la DAEA no termina por sentirse parte de la comunidad universitaria. Este desarraigo de su origen nos lleva a plantear la

1 Doctor en Ciencias de la Educación, Procedencia: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Educación y Artes. Grupo de Investigación: Estudios sobre Administración Educativa, Inclusión y Vinculación.

2 Doctor en Ciencias de la Educación; Procedencia: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Educación y Artes. Grupo de Investigación: Estudios sobre Administración Educativa, Inclusión y Vinculación.

3 Doctor en Educación; Procedencia: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Educación y Artes. Grupo de Investigación: Estudios sobre Administración Educativa, Inclusión y Vinculación.

interrogante de ¿cómo la universidad convencional puede incluir el enfoque intercultural en la práctica? y que no quede solamente en papel para que estas alumnas se sientan integradas del tal modo que sus saberes formen parte de los saberes de la población no HLI. Y a través de ellos pueda valorizar su condición étnica y se generen al interior de la UJAT formas de respeto a las diferencias étnicas.

Palabras clave: Cultura, Empoderamiento femenino, inclusión social, educación intercultural.

En Tabasco han florecido mujeres de variados colores, historiadoras, poetisas, maestras, humanistas, bailarinas, cantantes, que se dieron la mano en un afán común de sobresalir de los muros locales. Es a partir de los años 30 que las mujeres tabasqueñas comienzan a figurar en el espacio sociopolítico de la entidad, desde luego esto en profesiones propias del género (secretarias, enfermeras, maestras).

Las mujeres tabasqueñas en el ámbito educativo sufrieron grandes obstáculos para acceder a la instrucción escolar, debido a la visión misógina de la época, que se refleja en documentos educativos del principio del siglo XIX, como es el caso del Reglamento del Colegio San Juan Bautista de 1826 en que se prohibía la presencia de cualquier mujer por considerarles nocivas para la educación. (Torres Vera, 2009, pág. 29).

Fue a principios del Porfiriato (1900) cuando las mujeres comenzaron a figurar en el campo laboral, principalmente en las industrias cigarrera y textil, así como en el comercio y los servicios, aunque en condiciones de explotación extrema, al recibir salarios inferiores al de los varones. Con el surgimiento de estas nuevas actividades, se requirió de una mejor instrucción para la fuerza laboral, y es así como se crea la Escuela Normal, para formar a las futuras educadoras que requería el país.

En el año de 1904 se crea la Escuela Normal para profesoras en Tabasco, acción que constituye el primer proyecto de educación superior femenina en Tabasco. Aunque este acceso a la educación superior no significaba una emancipación de la mujer si no una reafirmación del rol tradicional de las mujeres como reproductoras de los esquemas familiares y culturales imperantes.

Las tabasqueñas, a diferencia de otros estados en los que las mujeres tuvieron que reclamar sus espacios y luchar por ellos, “en Tabasco aunque fuera para legitimar su discurso incluyente, Tomás Garrido, no sólo alentó, sino favoreció la inclusión de las maestras en su proyecto político y educativo”. (Torres Vera, 2009, pág. 29). Después del boom de la época garridista, las mujeres volvieron nuevamente a su letargo y fueron muy pocas las que destacaron profesional o culturalmente en el ámbito local y nacional.

A tal grado, que a la fecha, la mujer en Tabasco aún sigue siendo el grupo con mayor índice de analfabetismo, y si bien, es posible observar una disminución en los índices reportados por el INEGI, en donde en la década de 1990, el índice de analfabetismo en Tabasco se situaba en un 16.10% en relación con el 15.01% del índice nacional, para el año de 1995, logró reducirlo al 13.62%; mientras que para la década del 2000, alcanzó la cifra del 6.17% de analfabetismo en mujeres, en comparación con un índice del 3.55% con respecto al analfabetismo en el género de hombres en el estado, y contra un 11.30 del índice nacional en ese mismo año, y es en esta década, donde Tabasco deja de estar por encima de la media nacional, y se sitúa muy por debajo de ésta, logrando reducir este índice en más del 50% en relación con el registrado en 1995. Para el 2005 siguió reduciendo este índice de analfabetismo en mujeres alcanzando la cifra de tan solo 5.29%; encontrándose según los registros del último Censo para el estado de Tabasco, en un 4.34% contra un 2.71 % de los hombres en el 2010 (INEGI, 2015).

A simple vista se nota que la población femenina sabe leer y escribir en su mayoría, pero conforme avanzan las estadísticas se puede corroborar que por nivel educativo el porcentaje se va reduciendo, correspondiendo sólo al 13.7% a mujeres que se encuentran matriculadas en alguna institución de educación superior.

Situación de las mujeres de extracción indígena

Tabasco, es una de las entidades federativas del país que posee en materia de población indígena, una gran riqueza cultural que hace importante la necesidad de su estudio para conocerla.

Según el II Censo llevado a cabo por el INEGI en 2010, en Tabasco habitan 2’238’603 personas, por lo que se trata del estado más poblado de todo el sureste mexicano. El español convive en Tabasco con numerosas lenguas indígenas, todas ellas reconocidas como lenguas oficiales de entre las lenguas de México, aunque solamente el 3% de su población habla alguna de éstas, estando por debajo del promedio nacional del 6.7%. Cuenta entre su población con hablantes de lengua indígena (HLI) que están repartidos en ocho municipios de la entidad. Cuatro son las lenguas predominantes: chontal, chol, tzeltal, tzotzil.

El grupo étnico con mayor número de HLI en el territorio tabasqueño es el chontal, con 32,470 hablantes, residentes en los municipios de Nacajuca, Centro, Macuspana y Centla (INEGI, 2010). Se puede afirmar con base en los conteos de población del INEGI que del siglo XIX a la fecha se ha reducido drásticamente los HLI del Estado, cayendo del 9.0% a un 3% de acuerdo al último conteo (INEGI, 2010). Este decremento de HLI se debe en parte a las políticas educativas que promueven la castellanización de los sujetos y no la interculturalidad.

Específicamente en el caso de mujeres que hablan lengua indígena y están matriculadas en alguna Institución de Educación Superior, para Tabasco la cifra es de 27 033 mujeres según estadísticas del INEGI (2010). La UJAT no cuenta en sus tabulados con un rubro que contemple esta característica étnica, y en consecuencia no existe atención específica para esta población estudiantil. Así tenemos que en el ámbito universitario la población indígena a nivel nacional e internacional ha sido históricamente invisibilizada y en ocasiones, nula (Casillas, Badillo & Ortiz, 2010). Esto trae consigo que las particularidades de los estudiantes indígenas, sus capacidades y necesidades no sean reconocidas ni atendidas.

Si en las aulas de las Instituciones de Educación Superior conviven alumnos con características culturales diversas de ¿dónde iniciar para entender esas culturas si el término mismo tiene connotaciones y acepciones muy amplias y a la vez diversas? ¿Por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?

Las mujeres hablantes de lengua indígena y su transitar por la Universidad

La educación superior, que solía ser privilegio de la élite, está cada vez más al alcance de la mayoría de las personas — incluyendo a las mujeres y a las niñas — en todos los países. La educación a todos los niveles, pero en especial la educación superior, da a las mujeres opciones y les permite pensar de manera independiente y ser agentes del cambio.

La categoría de género se ha convertido, desde la década de los setenta, en un cimiento conceptual no sólo para el estudio de la diferencia de los cuerpos sexuados y los seres socialmente construidos, sino también para el análisis del papel de la mujer en la sociedad, lo que ha originado el empleo de esta categoría desde la óptica de diversas disciplinas sociales, como la psicología, la sociología, la historia, la política o la antropología (Torres Vera, 2009, pág. 20). Desde esta última Martha Lamas ha aportado elementos de gran valor para su comprensión al afirmar que:

> Lo que el concepto de género ayuda a comprender es que muchas de las cuestiones que pensamos que son atributos "naturales" de los hombres o de las mujeres, en realidad son características construidas socialmente, que no tienen relación con la biología. El trato diferencial que reciben niños y niñas, sólo por pertenecer a un sexo, va generando una serie de características y conductas diferenciadas. Si bien las diferencias sexuales son la base sobre la cual se asienta una determinada distribución de papeles sociales, esta asignación no se desprende "naturalmente" de la biología, sino que es un hecho social. (Lamas, 1995, pág. 14)

El Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) afirma que en el sector educativo, la mujer, ha sido objeto de mayor segregación que

los hombres lo que ocasiona que pueda tener mayor acceso a mejores oportunidades de empleo. Con relación al ámbito laboral, este Fondo de Naciones Unidas destaca que tres de cada siete mujeres participan en el mercado laboral, realizando en su mayoría actividades catalogadas como femeninas, dependientas y vendedoras, oficinistas y empleadas domésticas. De acuerdo con este organismo algunos de los obstáculos que enfrentan las mujeres en el ámbito laboral son: falta de guarderías infantiles, despidos por embarazo o lactancia y hostigamiento sexual. En 2004 más de 50,000 madres de niños menores de seis años, estaban en lista de espera para obtener un lugar en guarderías del IMSS O ISSSTE (Naciones Unidas-Centro de Información, 2016).

Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género. La investigación educativa desde la perspectiva de género no tiene en nuestro país tradición, al igual que el análisis de la situación de la mujer desde esta misma perspectiva. Las investigaciones realizadas se encauzan principalmente hacia las condiciones que rodean a la mujer: hostigamiento sexual, desempleo, falta de oportunidades de ingreso a niveles de educación superior, conflictos laborales por gravidez, al igual que otros problemas sociales como: violación, prostitución, falta de protección social a empleadas domésticas, etc., pero el ámbito educativo se ha olvidado.

Existen pocas investigaciones relacionadas con el estudio de la situación de la mujer indígena en Tabasco. Aunado a esto, regularmente se considera a los estudiantes universitarios como una población homogénea, que comparte un conjunto de características con base en la época que les ha tocado vivir, pero también en términos de sus posibilidades económicas, sus contextos de formación preuniversitaria y las formas en que se incorporan a la universidad y transitan en ella. En el caso de las estudiantes indígenas, esta situación se acentúa y repercute desfavorablemente, pues en la mayoría de los casos proceden de subsistemas educativos precarios.

Así que para prestar atención a la población étnica de los estados se ha hecho a través de las universidades interculturales. Así tenemos que México funda la primera Universidad Intercultural Bilingüe, bajo la iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) para el año 2003 y en Tabasco se comienza a dar atención a regiones indígenas con la fundación de la primera Universidad Intercultural Bilingüe, ubicada en el poblado de Oxolotán, Tacotalpa en el 2005. A la fecha se han inaugurado dos más, que atienden a la población indígena de Tabasco.

Con la creación de estas universidades se olvida un poco que la población HLI acude a universidades convencionales a cursar su educación superior por preferir las carreras tradicionales que ofertan, tal es el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en su División Académica de Educación y Artes (DAEA), que ofrece las licenciaturas en: Ciencias de la Educación, Idiomas, Comunicación y en Desarrollo

Cultural. Encontrándose matriculadas 2,464 mujeres en los diversos programas educativos mencionados. Y desconocemos cuántas de ellas son hablantes de lengua indígena o de ascendencia étnica. Por lo que al estar en convivencia con personas que no son HLI, ocultan el conocimiento de su lengua materna. Pero dentro de los espacios en donde se sienten cómodas o en confianza hacen uso de su lengua materna, que desde luego es fuera del espacio áulico.

Pertinencia, convivencia, inclusión para propiciar los diálogos interculturales

La educación como una actividad formadora de los individuos, desde un perfil intercultural debe partir de la experiencia de vida que se trasmite entre generaciones en formato oral y con base en esos conocimientos las instituciones deben estructurar sus planes y programas de estudio permitiendo que a través de un conocimiento sin metodologías estructuradas, el instructor dentro del aula genere conocimiento con las teorías ya establecidas.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y por ende la División de Educación y Artes (DAEA) propician esa educación inclusiva, reflejada en su misión que reza: "Contribuir en la formación integral de profesionales, con pleno respeto a la diversidad cultural y a la sustentabilidad del entorno; que atiendan con ética las necesidades sociales a través de la generación y aplicación del conocimiento y competencias en las áreas del lenguaje, la educación, la comunicación, el desarrollo cultural y artístico, para coadyuvar en el fortalecimiento del Estado y la Nación".

También propicia en sus planes de estudios esa inclusión de las minorías que permiten el reconocimiento del contexto y las particularidades de la o las otras culturas, estableciendo una relación de diálogo y respeto que va dirigido a las diversas culturas, así lo enmarca el Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016 y el Plan Estratégico de Desarrollo Divisional DAEA 2011-2015 en su apartado cinco. Cultura. Que incluye estrategias de rescate a la cultura, implementación de programas que fomenten el arraigo de las tradiciones y costumbres. Inclusive en el mapa curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación existe una línea de "integración, educación y sustentabilidad", la inclusión de estas formas del respeto a la diversidad cultural están implícitas, pero la realidad es otra. En la práctica estas políticas educativas nos están enfocadas al desarrollo de la interculturalidad. El énfasis está puesto en rescatar o salvar las culturas, más no en impulsarlas.

La interrogante que surge es ¿cómo impulsar el desarrollo de esas minorías que asisten a la Universidad convencional para que se integren con el resto de la población? No existe otro camino más que la educación intercultural. La educación intercultural debe ser para toda la población, o no es intercultural. Porque si no fomentamos esta educación inclusiva, estamos tomando el riesgo de que en el próximo

conteo de HLI sigamos en descenso y estaremos enfrentando el riesgo de perder nuestros orígenes autóctonos.

Me permito afirmar esto ya que la lengua es la forma más eficaz y económica de nombrar la cultura, y el domino de la lengua propia es lo que permite mantenerla dinámica y seguirla fortaleciendo. Cuando se pierde una lengua, es muy probable que se deje de nombrar la cultura, y que con la lengua se vaya perdiendo también esta última. Por otra parte, es esencial que la población indígena domine el español como la lengua franca en un país plurilingüe, pues sólo ello le permitirá gozar de iguales oportunidades y derechos frente a y en la sociedad más amplia. Pero el dominio de la lengua propia no resulta suficiente. Además, es indispensable que conozcan su cultura –que la escuela se erija como la institución que también reproduce la cultura propia, además de presentar la nacional y las demás culturas del mundo– y que se logre la valoración de la propia identidad. Si esto no se logra, las relaciones con los otros –en este caso los miembros de la cultura dominante–, desde una posición de igualdad no resulta posible (Schmelkes, 2009).

Empoderamiento de las estudiantes indígenas en espacios escolares convencionales

A pesar de que el artículo 4º, párrafo primero, de la Constitución Políticas de los Estados Unidos Mexicanos establece que tanto hombres como mujeres son iguales ante la Ley (UNAM, 2016), queda claro que esta obligación no se respeta en todos los ámbitos sociales. Si bien es cierto que la legislación Mexicana otorga una protección en igualdad sin distinción de género, también lo es que desde hace mucho tiempo, ha existido de manera evidente la discriminación a la mujer.

El término empoderamiento se refiere a un término acuñado en la Conferencia Mundial de las Mujeres en Beijing (Pekin) en 1995 para referirse al aumento de la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones y acceso al poder. Actualmente esta expresión conlleva también otra dimensión: la toma de conciencia del poder que individual y colectivamente ostentan las mujeres y que tiene que ver con la recuperación de la propia dignidad de las mujeres como personas (Feminista, 2007).

El empoderamiento se refiere al proceso mediante el cual tanto hombres como mujeres asumen el control sobre sus vidas: establecen sus propias agendas, adquieres habilidades (o son reconocidas por sus propias habilidades y conocimientos), aumentando su autoestima, solucionando problemas y desarrollando la autogestión. Es un proceso y un resultado (Organización de las Naciones Unidas, 2011).

De tal forma podemos concluir que el empoderamiento es una estrategia que propicia que las mujeres, y otros grupos marginados, incrementen su poder, esto es, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social. Esto incluye también un proceso por el que las personas

tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de cómo éstos se relacionan con los intereses de otras personas, con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas (Karlos Pérez de Armiño, 2000).

Para iniciar los trabajos de investigación, entrevistamos a tres estudiantes que son HLI y estudian en la DAEA, estas fueron seleccionadas de forma directa al detectar que dominaban otra lengua, las estudiantes provienen de comunidades de Nacajuca, Tamulté de la Sabanas y Centla, reconocen que hablar chontal o chol les apena, debido a que se sienten discriminadas por sus compañeros, por lo tanto evitan hablar la lengua en público para no ser segregadas.

> "Hablo dialecto, pero me da pena hablarlo ante los demás... es que después todos te miran raro." (María Celeste, Miramar, Centro).
>
> Mis abuelos y mis papás si hablan chontal, yo lo entiendo, pero lo hablo muy poco... según los profes de allá nos decían que no era muy conveniente porque nos perturbaba para hablar bien el español." (Hilda, Macuspana).
>
> "No sé por qué el gobierno exige estudio y después de terminar no hay trabajo, los que salen perjudicados es el papá y la mamá ya que se gasta y después no hay fruto y el aprovechado es el maestro ya que él es el que gana. Es mejor que no haya escuela porque no hay salario, trabajo, no hay nada." (Rosa, Buenavista, Centro).

En la forma de expresión de las estudiantes se nota el desangelamiento de su condición étnica y del futuro incierto que piensan les espera al terminar sus estudios universitarios. Es necesaria la integración de programas con perspectiva de género e interculturalidad que atienda a la población indígena para no perpetuar la desigualdad. Con la finalidad de que recuperen su empoderamiento personal que como lo señalan las autoras Jo Rowlands (1997) éste implica desarrollar cambios en la autopercepción, confianza individual y capacidad, lo que posibilita liberarse de la opresión internalizada. Liberarse de esa opresión es un factor que abre las puertas al empoderamiento real de las mujeres y que de no hacerse, lo imposibilita (Sosme Campos & González Casados, 2016, pág. 147).

Es precisa esa integración para que haya estudiantes formadas dentro de un ambiente intercultural que generen espacios de convivencia en donde predomine el diálogo, en el que los miembros escuchan a sus semejantes, que concerten en la toma de decisiones y eso permitirá que exista una sinergia entre los miembros. Desapareciendo dentro de ésta las condicionantes de diversidad, de definición de cultura, comunicación, política y jerarquizaciones sociales. La educación basada en el concepto de interculturalidad permitirá al estudiante y en un futuro al profesional, entender, convivir con su semejante sin tapujos, sin criticar las formas de recreación cultural que pudiera tener (Schmelkes, 2009).

Pensando en la presencia de estudiantes que son parte de un grupo étnico se requiere implementar estrategias educativas que recojan e integren esta diversidad en el ámbito del conocimiento y los derechos de las personas. La pertinencia demanda así, la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por tanto, los paradigmas que los sostienen. No asumir diferencias culturales en las poblaciones atendidas transforma estas diferencias culturales iniciales en desigualdades de acceso al conocimiento, de aprendizajes, de éxito escolar, de oportunidades sociales y, por tanto, construye y legitima la exclusión social.

Para que el empoderamiento de las estudiantes universitarias dentro de la educación superior convencional que hablan lengua indígena, sea una realidad, se requiere afrontar retos como el de:

- Fomentar en la población estudiantil las etapas del proceso intercultural: respeto, diálogo horizontal, comprensión mutua y la sinergia para una convivencia real y efectiva, donde la estudiante indígena pueda sentirse incluida en los saberes del conocimiento de otras culturas
- Incorporar una perspectiva de género en los planes de desarrollo institucional enfocado a estudiantes que provienen de zonas indígenas y que además son HLI para que sean parte integrante de los programas universitarios de tal forma que puedan beneficiarse todos y no se perpetuo la desigualdad
- Capacitación docente para la inclusión: reconocer la necesidad de formación continua para aumentar las competencias interculturales de los profesionales y facilitar su adaptación a los cambios
- Hay que adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de interacción educativa a la diversidad de los alumnos y animar a que éstos se organicen en equipos heterogéneos de aprendizaje
- Promover la vinculación de la universidad convencional con la universidad intercultural a través de convenios culturales para que ambas poblaciones puedan reconocerse.

Si como docentes universitarios propiciamos diálogos interculturales entre los estudiantes, estaremos propiciando el combate a ese racismo naturalizado entre los mexicanos.

Es cierto que buscar políticas educativas de interculturalidad supondrá momentos de tensión, porque se basa en ser tolerantes y respetuosos de la diversidad existente. De cualquier forma los sistemas educativos públicos deben apostar por una interculturalidad integradora y desarrollar competencias comunicativas interculturales con el fin de erradicar actitudes xenófobas, de racismo, de exclusión y discriminación.

Referencias

Alcina, Miquel. (2003). La comunicación intercultural. Edit. Antropos. Barcelona España.

Camilleri, Carmel (1985). Antropología Cultural y Educación. Paris. Editorial Unesco.

Feminista, M. e. (Enero de 2007). Mujeres en Red. Obtenido de ¿Qué significa empoderamiento de las mujeres?: http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1307.

Fornet-Betancour, Raúl (2000). Interculturalidad y Globalización. Edit. DEI.

INEGI. (12 de febero de 2015). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Obtenido de Censo de Población y Vivienda 2010: http://www.inegi.org.mx/.

INEGI. (2010) Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena.

Karlos Pérez de Armiño. (2000). Universidad del País Vasco. Obtenido de Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo: http://dicc.hegoa.efaber.net.

Lamas, M. (Diciembre de 1995). La perspectiva de género. (R. d. SNT, Ed.) La Tarea. Género y Educación (8), 76. Recuperado el 18 de Enero de 2016, de http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm.

Naciones Unidas-Centro de Información. (2016). ONU-Mujeres. Obtenido de CINU: http://www2.unwomen.org/es.

Organización de las Naciones Unidas. (marzo de 2011). ONU. Mujeres. Obtenido de Principios para el empoderamiento de las mujeres: http://www2.unwomen.org.

INEGI. (2010) Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena.

Karlos Pérez de Armiño. (2000). Universidad del País Vasco. Obtenido de Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo: http://dicc.hegoa.efaber.net.

Lamas, M. (Diciembre de 1995). La perspectiva de género. (R. d. SNT, Ed.) La Tarea. Género y Educación(8), 76. Recuperado el 18 de Enero de 2016, de http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm.

Naciones Unidas-Centro de Información. (2016). ONU-Mujeres. Obtenido de CINU: http://www2.unwomen.org/es.

Organización de las Naciones Unidas. (marzo de 2011). ONU. Mujeres. Obtenido de Principios para el empoderamiento de las mujeres: http://www2.unwomen.org.

Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016 de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Plan Estratégico de Desarrollo Divisional DAEA 2011-2015. División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Quispe Nina, Olga, Fernando Córdova Tafur, Ana Cecilia Ponce Velásquez, Milagros Macedo Tamani. Aproximaciones a una educación intercultural. http://ieticaydesarrollo-ensayos.blogspot.com.

Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes. En S. Schmelkes (Ed.), La formación en valores en educación básica (Serie: Biblioteca para la actualización del maestro, pp. 141-157). México: Secretaría de Educación Pública.

Schmelkes del Valle, Sylvia (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 11, No. 2.

Sosme Campos, M. A., & González Casados, E. (Enero-Abril de 2016). Etnia y Empoderamiento: elementos para el análisis de la transformación de identidades femeninas en la Sierra de Zongoloca, Veracruz. Sociológicas, 31(87), 143-173.

Torres Vera, M. T. (2009). El discurso feminista en la época garridista. Inclusión o estrategia clientelar. En R. R. C., & G. M. (Coord), Voces en diálogo. Construcción de identidades (pág. 226). México: Plaza y Valdés.

UNAM. (11 de enero de 2016). Instituto de Investigaciones Jurídicas unam. Obtenido de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/5.htm.

DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA A LAS REALIDADES DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES: LA EXPERIENCIA DE LA UNIDAD DE ATENCIÓN INTEGRAL DE MEDELLÍN

Juan Pablo Suárez Vallejo[1]

Resumen

La inclusión educativa en el país viene abordándose desde hace más de 20 años, este proceso ha generado una serie de políticas que pretende favorecerla, pero ¿qué ha pasado con estas políticas en las instituciones educativas?, este fue una de las preguntas que orientaron el proyecto de investigación titulado "Sistematización de experiencias de inclusión en la ciudad de Medellín como producción de saber desde la práctica educativa", a partir de éste se invitó a 72 profesionales (Maestros de apoyo y psicólogos) vinculados a la Unidad de Atención integral -UAI- de Medellín para que escribieran sus experiencias de acompañamiento a las instituciones educativas del sector oficial de la ciudad, de las 72 experiencia se revisaron veinticinco (25) que corresponde a los profesionales que llevan más de un año desarrollando esta labor. El resultado del análisis permite comprender la realidad que se vivencian en las instituciones educativas frente a las políticas de inclusión.

Palabras claves: Índice de inclusión, política institucional, políticas de inclusión, flexibilidad del currículo.

Introducción

A partir de la ley general de educación de 1994, en los artículos 46 y 47 se precisa que las instituciones educativas deben adecuarse para permitir el acceso y el goce de la educación por parte de la población que se encuentre en situación de discapacidad. Para tal fin el Estado promulga varios decretos y leyes que buscan hacer efectiva esta disposición, entre ellos el Decreto 2082 de 1996, por el cual se plantea la integración escolar desde la los proyectos educativos institucionales, la creación de las aulas de apoyo y las unidades de atención integral por parte de las secretarias de educación departamentales, municipales y distritales; la ley 361 de 1997; El Decreto 2247 de 1997 con el cual se establecen que los procesos curriculares deben tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de la población con NEE.

[1] Docente ocasional del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Magister en educación de la Universidad de Antioquia, Miembro del grupo SENDEROS y el grupo Historia de la práctica pedagógica. Juanpablo1282000@yahoo.es

Lo anterior muestra como el país ha venido dando pasos desde la normatividad para garantizar la educación de todas y todos en especial de las personas con discapacidad; sin embargo, hasta el 2009 no se lograba materializar con eficiencia este ideal por la tanto se planteó revisar los esfuerzos anteriores y se propuso el decreto 366 de 2009, por medio de él se deja sin vigencia los decretos que le sean contradictorios y se reglamenta el servicio de apoyo pedagógico para la población con NEE derivadas de discapacidad. En el citado decreto, además de definir la discapacidad, se precisan estrategias de apoyo a las instituciones educativas en relación a la inclusión educativa con el objeto de propiciar en éstas la cultura de la inclusión, en este sentido en el artículo cuatro (4) se plantea que las instituciones educativas que reporten en su matrícula estudiantes con discapacidad, deben:

> […]organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticos flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes. (MEN, Decreto 366 de 2009, p.3) (Men, 2013).

Dando continuidad a estos planteamientos, en la actualidad se propone la Ley estatutaria 1618 de 2013, por la cual se establecen las disposiciones para seguir garantizando el pleno derecho de las personas con discapacidad, en el artículo 11 ratifica el decreto 366 de 2009, y en el numeral dos agrega:

> "a) Promover una movilización social que reconozca a los niños y jóvenes con discapacidad como sujetos de la política y no como objeto de la asistencia social. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen todos los derechos de cualquier ser humano y, además, algunos derechos adicionales establecidos para garantizar su protección; b) Fomentar en sus establecimientos educativos una cultura inclusiva de respeto al derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad que desarrolle sus competencias básicas y ciudadanas; c) Orientar y acompañar a los establecimientos educativos para la identificación de las barreras que impiden el acceso, permanencia y calidad del sistema educativo de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales de su entorno; d) Orientar y acompañar a sus establecimientos educativos para identificar recursos en su entorno y ajustar su organización escolar y su proyecto pedagógico para superar las barreras que impiden el acceso y la permanencia con calidad para las personas con discapacidad, en el marco de la inclusión. e) Garantizar el personal docente para la atención educativa a la población con discapacidad, en el marco de la inclusión, así como fomentar su formación capacitación

> permanente, de conformidad con lo establecido por la normatividad vigente;" (Men, 2013, pág. 8).

En relación a lo anterior, al revisar las veinticinco (25) experiencias de los profesionales de la UAI de Medellín, con el objeto de identificar las políticas que las instituciones educativas tienen en materia de inclusión, se logrón agrupar las narrativas que los profesionales presentan respecto a esta relación en cuatro apartados a saber: El índice de inclusión como referente de política institucional; estrategias y flexibilidad del currículo; La realidad del aula y los tiempos para la planeación; e intentos por generar políticas de inclusión en las instituciones educativas. Éstos, se desarrollaran a continuación.

El índice de inclusión como referente de política institucional

Al hablar de las políticas de inclusión es importante retomar la relación que las instituciones han establecido con el índice de inclusión para Colombia el cual se referencia en la cartilla N°34 del MEN/2008, con el cual se brinda una herramienta de auto evaluación para las instituciones educativas de básica y media. Teniendo claridad frente a esta herramienta, se retoman las apreciaciones que los profesionales de la UAI realizan frente a su aplicación en las instituciones educativas, al respecto M+110, comenta:

> se ha presentado siempre en estas I. E. que los directivos y docentes en los procesos de autoevaluación han dejado de lado el índice de inclusión, lo que ha causado que no se construyan planes de mejoramiento y seguimiento al plan de mejoramiento con criterios de inclusión, que en el cronograma institucional se contemplen de manera informal y poco articulada actividades que propendan el mejoramiento de la calidad de la educación que se brinda al fortalecimiento de la inclusión y la heterogeneidad y diversidad. En muchos de los casos los directivos docentes afirman desconocer la herramienta de autoevaluación índice de inclusión con la que se pretende evaluar desde las cuatro áreas de gestión (M+110, 2014: p.1).

La situación manifiesta en el anterior comentario evidencia la distancia entre las instituciones y la política de inclusión. Dicho distanciamiento limita la puesta en marcha de la inclusión educativa, en cuanto se desconoce la realidad de la propia institución frente a las posibilidades y limitaciones para de llevar acabo procesos de inclusión.

El desconocimiento de la política se constata en la no aplicación del índice de inclusión, de igual forma se percibe que en estas instituciones no se tiene claridad conceptual frente a la diversidad y la inclusión. Razón por la cual buena parte del trabajo de los profesionales de la UAI se oriente al abordaje de estos contenidos, tal como lo manifiesta P+105, a continuación:

> […] los temas a trabajar dentro de la institución aluden a la inclusión, la diversidad y al respeto por la diferencia, desde allí, hemos trabajado con los docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes, temas relacionados con discapacidad, su abordaje, rutas de atención y políticas públicas concernientes al tema, además se adelanta la propuesta de capacitar en torno al tema del índice de inclusión y su posible aplicación y se han implementado, especialmente con los estudiantes, actividades de respeto, tolerancia y potenciación de aptitudes de quienes presentan algún tipo de discapacidad (P+105, 2014: p. 8).

Esta narración muestra que la aplicación del índice de inclusión es una de las tareas por desarrollar en las instituciones educativas, ratificándose la ausencia de políticas institucionales claras frente a la inclusión educativa. En este sentido es pertinente señalar que si las instituciones no se auto evalúan frente a la inclusión, difícilmente se podrán establecer rutas claras de atención a la diversidad en general y a la discapacidad en particular. Adentrando un poco más en la relación política y prácticas de inclusión se hace relevante analizar las estrategias y las flexibilizaciones curriculares.

Estrategias y flexibilizaciones del currículo

En las experiencias de los profesionales de la UAI se encuentra un señalamiento en cuanto a la inexistencia de estrategias y flexibilizaciones del currículo en las instituciones educativas para atender a los estudiantes que presentan discapacidad. En esta dirección se encuentra la experiencia M+104, en la cual se indica que:

> "[…]Al iniciar el proceso desde la percepción e indagación general con los directivos y docentes de las formas de evaluación y enseñanza para esta población, se detecta que no se implementa de manera formal o informal alguna clase de adaptaciones o acomodaciones para que los estudiantes alcancen los objetivos y puedan avanzar en desempeños personales o académicos que en cada periodo les permitan permanecer o ser promovidos en la institución Educativa (M+104, 2014: p. 3-4).

En esta experiencia se encuentra que en la institución educativa no se dan movimientos de cambio hacia la inclusión lo cual se refleja en la poca trasformación de los currículos, a pesar de las capacitaciones que se les ofrecen a las instituciones educativas. Este hecho refleja la falta de una política institucional de atención a los estudiantes con NEE derivadas de la discapacidad. Para hacer más evidente esta realidad en la experiencia M+104, se señala que: "A Sebastián no se le ponía ninguna actividad y se le deja dibujar y permanecer sentado escuchando el desarrollo de las clases, ya que no contaba con repertorios consolidados en el proceso de lectoescritura

y lógico matemáticas; de igual forma tendía a distraer su atención escuchando a los compañeros del lado u observando la ventana y la puerta" (M+104, 2014: p. 5).

Así las cosas, los docentes no tiene claridad frente a la inclusión, están dejando que los estudiantes ocupen un espacio en el aula, pero las actividades que se les proponen no permiten que avancen en su desarrollo educativo ni los hacen participes del aprendizaje, lo cual justifica las críticas al enfoque de inclusión. En este sentido la experiencia M+101, indica:

> "Es indispensable que en las instituciones educativas se realice una reorganización de los contextos de aprendizaje con el desempeño social y académico de los estudiantes con discapacidad la formación epistemológica del saber pedagógico del maestro con la aplicación de las respectivas estrategias y flexibilizaciones del currículo propias para la atención a las necesidades educativas especiales NEE" (M+101, 2014: p. 4).

Aquí se encuentra un llamado a las instituciones y se evidencia que no existen políticas de inclusión en ellas, simplemente se está recibiendo a los estudiantes, pero no se tiene claridad de como acompañarlos. Lo anterior da cuenta que las instituciones no comparte aun la mirada de Bunch, (2008) cuando plantea que el curriculo: "Debe ser adaptado al paso individual del aprendizaje. La pauta es que los estudiantes en la misma aula puedan aprender juntos, aunque puedan estar en diferentes partes del curriculum. Es decir, cuando la inclusión es el objetivo, los curricula se diseñan para el acceso universal de todos los alumnus" (Bunch, 2008, pág. 86).

La comprensión de Bunch, encuentra resistencias en los docentes por varias razones un de ellas es la que encuentra en la experiencia M+111 cuando retoma las palabras de varios docentes quienes afirman:

> "se dice que debemos ser flexibles pero las pruebas que nos miden son estandarizadas" "¿yo no sé qué hace ese niño en este grado si no sabe leer ni escribir, para que le hacen daño a un muchachito de esos?" "es que el gobierno quiere que hagamos de todo y hasta psicólogos tenemos que ser, si se dan cuenta que una profe está lactando, hasta la ponen a alimentar al muchachito también" "es que con tantos niños en el salón uno no puede dedicarle tiempo a esos niños" la peculiaridad del asunto estaba, en que la edad o años de experiencia del docente no determinaba su comportamiento frente a la situación, estas expresiones se veían si diferenciación, tanto en aquellos más jóvenes como en los de mayor edad que incluso estaban a un paso de una jubilación (M+111, 2014: pp. 2-3).

En este relato, se identifica que los docentes y directivos docentes encuentran una tensión entre la flexibilidad curricular y los resultados de las pruebas estandarizadas, en otras palabras, ofrecer educación de calidad a los niños y niñas con NEE derivadas de la discapacidad y al mismo tiempo mostrar resultados positivos en

las pruebas, lo cual, sirve de argumento para evadir el reto de la inclusión, a la vez que da cuenta de falta de claridad por parte de los directivos y docentes en relación a la necesidad de reportar estos estudiantes ante el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-, entidad que tiene la obligación de enviar pruebas ajustadas según los reportes que envíen los Establecimientos Educativos.

En correspondencia con lo anterior, en la experiencia M+106, se reflexiona acerca de cómo en las instituciones no se considera el grado de eficacia o aplicación del conocimiento, sino si se sabe o no se sabe. En este sentido en la experiencia M+108, ilustra:

> "En ocasiones la gran angustia de muchos docentes es que los estudiantes reportados con alguna situación de discapacidad, no se encuentren al nivel de los demás compañeros, o consideran que nunca van a lograrlo, es increíble que aún nos encontremos con este tipo de dificultades, cuando la educación no sólo presenta un componente académico sino también procedimental y actitudinal, cuando se les pregunta por estos otros aspectos, luego de pensarlo un poco con algo de extrañez, logran reflexionar sobre avances importantes que nunca antes habían tenido en cuenta como significativos en el proceso, y para muchos,(M+108, 2014: pág. 6).

Este relato nuevamente pone en evidencia que los docentes no están planteando flexibilizaciones y adaptaciones curriculares para atender la diversidad que la discapacidad exige. Así las cosas, en las instituciones se reciben estudiantes con necesidades educativas especiales sin que se tengan claras las políticas en cuanto a la forma de atenderlos. Por tanto, cuando llega la UAI, los docentes empiezan a repensar su relación con la enseñanza y la discapacidad. En este sentido la experiencia M+108 (2014), señala que la tarea se ha centrado en reflexionar con los docentes acerca de lo procedimental y lo actitudinal, con lo cual estos empiezan a reconocer avances en los estudiantes con diagnóstico.

De otro lado, los profesionales de la UAI encuentran que los docentes en las instituciones reportan al programa estudiantes que realmente no requieren de la evaluación sicopedagógica, en este sentido se encuentra el relato de M+104, quien plantea:

> La principal desventaja que acompañaba este proceso consistió en que se recibían de manera indiscriminada y sin poco control las remisiones de los docentes, o personal de apoyo encargado de la institución, de aquellos estudiantes que por alguna dificultad en su desempeño o en su entorno merecían la observación por las profesionales, desviando así la atención en los apoyos dando afán por dar mayor cobertura las necesidades de cada sede educativa (M+104, 2014: pp. 1-2).

El presente apartado, muestra que los docentes frente a las dinámicas de la clase empiezan a remitir estudiantes que tiene dificultades, pero estas no son derivadas de la discapacidad, lo cual implica que se revisen otras situaciones, y se genere un desgaste en la efectividad del programa de la UAI. Estas realidades se dan ya que los docentes no están formados para atender la diversidad y por tanto, esperan de los profesionales de la UAI estrategias para orientar la enseñanza en las aulas, así lo comprende M+107 cuando afirma:

> Cabe resaltar que a los docentes dentro del rol que ejercen en algún momento de su vida laboral también son resilientes; ya que durante su formación pedagógica no tuvieron el suficiente acompañamiento y acercamiento frente al quehacer en las aulas para atender tanta diversidad, lo que hace más complejo el quehacer pedagógico, constantemente reclaman estrategias que puedan emplear dentro de sus aulas y así realmente direccionar un aprendizaje desde un enfoque de inclusión y derechos, donde se dé respuesta a las necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes que tiene a su cargo (M+107, 2014: p. 5).

El señalamiento que se presenta aquí, da cuenta de la función que debe desempeñar la UAI en las instituciones, lo cual indica que se debe formar a los docentes en las políticas y más que en ello, en estrategias y acciones concretas para direccionar las prácticas pedagógicas hacia prácticas de inclusión. Sin embargo, para avanzar en relación con la generación de una política de inclusión educativa en las instituciones, es importante tener en cuenta otros factores, en especial la gestión y el tiempo para la planificación por parte de los docentes.

La realidad del aula y los tiempos para la planeación

A pesar de los desarrollos teóricos y en las políticas de inclusión educativa, se continúa evidenciando en las aulas de las instituciones oficiales la tensión entre la cobertura y la calidad de la atención educativa, en este sentido M+104 plantea:

> Dentro de las barreras más significativas encontradas para la materialización de apoyos en el aula, está la cantidad de estudiantes por grupo, la cobertura y la masificación hace qué los tiempos invertidos en los ejercicios se extiendan más a la noción de orden y despliegue de acomodaciones físicas, que a la materialización del ejercicio, este aspecto de nada favorece la motivación del docente a pensarse en un material diferente o complementario, pues requerirá mucho tiempo en su planeación, tiempo que no se le ofrece desde la gestión de obligaciones administrativas asociadas a los requisitos y control de calidad, el docente debe enseñar y actuar en el aula, pero las ataduras acortan sus movimientos y su capacidad de despliegue (M+104, 2014: p. 9).

La situación aquí descrita, da cuenta de la ausencia de políticas de inclusión al interior de las instituciones educativas, en cuanto no se asume dentro de la gestión

administrativa de las instituciones la necesidad de generar espacios y tiempos para que los docentes planeen y desarrollen estrategias acordes a las demandas de la inclusión educativa. Por consiguiente es importante retomar las palabras de Duk H & Loren G, (2009: pág 190) cuando afirma: "[…] la respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas especiales que los alumnos pueden presentar, debe ser el foco del proyecto del establecimiento y no una preocupación de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de los procesos de cambio hacia la inclusión es que ésta sea debatida ampliamente y asumida por toda la comunidad educativa".

En este sentido, se hace necesario reiterar la importancia de implementar el índice de inclusión para documentar realidades como estas y generar planes de mejoramiento acordes a las demandas de los propios docentes. En la dirección anterior, pero adentrándose un poco más en la relación entre los tiempos y el desarrollo del plan de área, M+114, señala que:

> Al respecto conviene decir que algunos docentes sostienen que es difícil implementar continuamente la propuesta de planear actividades pedagógicas promoviendo los procesos de pensamiento para la enseñanza de los diferentes conceptos que deben ser abordados según el grado escolar, porque precisan que el tiempo estimado para abordar cada contenido es corto según los planes de área. Es necesario resaltar la importancia de los planes de área para una enseñanza consecuente y acorde a las demandas del grado y edad escolar de los estudiantes, no obstante, estos no pueden determinar con precisión el tiempo requerido por cada niño o niña para la adquisición de un contenido, además hay conocimientos de base requeridos para la comprensión de otros, lo cual suele ser una gran brecha cuando no hay dominio frente a lo trabajado ni relación con la información recién planteada (M+114, 2014: p. 3-4).

El presente relato indica que las dinámicas institucionales están preocupadas por cumplir con los contenidos planificados en un tiempo determinado, lo que genera tensión en cuanto la inclusión, pues implica reconocer que el aprendizaje es un proceso y como tal se requiere desarrollar una secuencia que garantice la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, en este sentido cada contenido tendrá que ser desarrollado y evaluado evidenciando la apropiación o no del mismo; todo ello varía en las temporalidades, y más si se tiene en cuenta las diferencias individuales.

Esta realidad da cuenta que la inclusión y la calidad de la educación están en tención con la lógica de eficacia y eficiencia que se ubica en la preocupación por cumplir con unos contenidos en tiempos cada vez más cortos y confrontados mediante evaluaciones que no valoran las diferencias en los procesos. En este sentido las instituciones requieren del acompañamiento de programas como la UAI y del respaldo de la secretaria de educación para que se generen los ajustes necesarios, en la formulación de políticas de inclusión educativa.

Intentos por generación políticas de inclusión en las instituciones educativas

En el recorrido por las experiencias de los profesionales de la UAI, son pocos los trabajos que permitan dar cuenta de políticas claras de inclusión educativa en el interior de las instituciones educativas, sin embargo, se encuentran algunas insinuaciones que podrían estar orientadas hacia este propósito. Para comprender esta situación se retoman las palabras de P+105 (2014) quien relata:

> "Iniciamos aceptando las demandas de la institución de participar en jornadas no académicas, obviamente, inscritas en el contexto educativo, desde nuestra perspectiva de inclusión y de respeto por la diversidad. (…) se fue dando apertura a lo que sería nuestra participación en los comités. (…) se nos ha permitido participar en los comités de evaluación y promoción, estudiando en compañía de los docentes, casos especiales de estudiantes que presentan diagnóstico y su promoción es susceptible de una mirada adicional a la usual" (p.6).

Este relato, muestra que la vinculación de los profesionales de la UAI en las instituciones educativas les posibilita contar con un recurso humano que se puede vincular a las dinámicas de gestión escolar, en este caso al comité de evaluación y promoción, para intervenir en actividades y toma de decisiones institucionales en el marco del reconocimiento y atención a la diversidad. Dicho gesto por parte de las instituciones indica para la UAI la posibilidad de consolidar una práctica de inclusión que puede convertirse en política en el interior de dicha institución educativa.

Otra insinuación en relación a la idea de construir política de inclusión educativa en el interior de una institución educativa se encuentra en la experiencia de M+117 (2014) cuando describe la institución educativa en la que desarrolla su trabajo:

> "Respecto a la ubicación física de la institución, esta se encuentra en una zona de confluencia, donde llegan estudiantes de diversos sectores aledaños al igual que con diferentes condiciones sociales y académica, situación que ha llevado a la misma a replantearse sus objetivos, sus condiciones, su metodología y didácticas como una forma de responder a las diversas necesidades educativas de los estudiantes, implicando reconocer los propios límites para la oferta atencional los cuales están dados por la falta de recursos humanos de diversa índole, físicos y económicos. Esta situación real tanto de la zona como de la población estudiantil, ha llevado a un grupo de docentes a liderar el proyecto de inclusión, reconociendo la importancia de que esta haga parte de la política educativa institucional, pero con una gran dosis de principio de realidad, es decir, se trata de reconocer los propios límites institucionales para una oferta atencional, esto significa saber hasta dónde se puede ir en la atención pedagógica, pues también comprende que incluir va mucho más allá de voluntades y deseos, implica infraestructura, recursos y apoyo por parte de Secretaría de educación municipal." (M+117,2014: p.4).

En esta experiencia, se evidencian varias cosas la primera es, que en la institución hay un grupo de docentes preocupados por los que en ella ocurre, por tanto, tiene una caracterización del problema institucional en relación a la inclusión, lo que indica que este colectivo de docentes conoce y tiene formación en inclusión, el mismo profesional M+117 (2014) los nombra en otro aparte del mismo relato. La segunda, es que ellos vienen ya liderando un proyecto de inclusión, condición que genera mayores posibilidades para propiciar cambios y generar políticas institucionales en concordancia con tema. La tercera, es que comprenden que para lograr el objetivo, requieren de instancias que los pueden apoyar, en este sentido, el colectivo de docentes ve en los profesionales de la UAI un aliado.

En coherencia con lo anterior, es relevante decir que esta situación no es la común en las experiencias relatadas por los profesionales de la UAI, tal como se ha presentado a lo largo de este trabajo, sin embargo, es una atisbo en cuanto la posibilidad de configurar políticas de inclusión educativa en el interior de las instituciones educativa. Por tanto en cuanto a los dos relatos que aquí se presentan se puede decir que ambos tienen que ver con aspectos de orden institucional, y en este sentido son más factibles de posibilitar generación de políticas. Lo que no ocurre con las prácticas pedagógicas en el orden del trabajo en el aula en tanto estas se quedan allí, y su impacto en la institución es mínimo, e incluso en la mayoría de las veces no son reconocidas.

A modo de cierre provisional

Es importante señalar que la aplicación del índice de inclusión como herramienta de autoevaluación en materia de inclusión no es suficiente, se requiere de apoyo de programas como la UAI para que orienten y trabajen mancomunadamente con los directivos, docentes, familias y estudiantes en aras de generar condiciones reales de inclusión. Este acompañamiento debe apoyar a los docentes en la configuración de la flexibilidad curricular, no sólo desde lo teórico, se requieren de acciones prácticas en la cuales profesionales y docentes pongan aprueba las propuestas que se deriven de las flexibilizaciones, ya que es en el campo aplicado en el que unos y otros pueden evidenciar y evaluar la efectividad o no de dichas acciones.

De otro lado, en materia de generación de políticas de inclusión en el interior de las instituciones, se requiere que en ellas se logren conformar equipos de inclusión tal como lo indica la cartilla Guía N°34 (MEN, 2008). Y que tal como se constata en la experiencia de M+117 (2014), es el motor que moviliza la inclusión en la institución hacia la generación de políticas relacionadas con el tema. Así, lo comprende la UAI, y por ello una de las tareas que se ha trazado en las instituciones es la aplicación del índice de inclusión, en tanto éste implica la conformación de un equipo de docentes que lidere el proceso.

En este sentido, las políticas de inclusión a nivel nacional generan unas condiciones para que este enfoque de atención a la discapacidad se materialice en las instituciones educativas, sin embargo aún por parte del ministerio de educación se requiere comprender que los docentes y directivos solos no pueden lograr este reto. Por tanto programas como la UAI se necesitan instalar de manera permanente en las instituciones educativas para poder avanzar en el enfoque de inclusión, para lograr comprender que la diversidad va más allá de la discapacidad.

Referencias

Brunch,G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. RE V I S TA EDUCACIÓN I N C LUSIVA N .º 1, 77-89.

Duk H, C., & Loren G, C. (2009). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. Revista Latinoamer

MEN. (2008). Guia N° 34 para el mejoramiento institucional: de la autoevalución al plan de mejoramiento. Bogotá: Cargraphics S.A. Ministerio de Educación Nacional.

icana de Educación Inclusiva, 187-2010.

Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. RE V I S TA EDUCACIÓN I N C LUSIVA N .º 1, 77-89.

Duk H, C., & Loren G, C. (2009). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 187-2010.

MEN. (2008). Guia N° 34 para el mejoramiento institucional: de la autoevalución al plan de mejoramiento. Bogotá: Cargraphics S.A. Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2009). Decreto 366. Bogota: Ministerio de educación nacional.

Men. (2013). Ley estatutaria 1618. Bogota: Ministerio de educación Nacional.

A RELAÇÃO ENTRE AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rosângela Gavioli Prieto[1]
Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez[2]

Resumo

Com a política nacional de educação especial de 2008, a implantação e implementação do atendimento educacional especializado tem assumido centralidade nas investigações na área de educação especial. Contudo, sua efetivação tem estreita relação com as políticas educacionais implantadas e dentre estas as de formação de professores para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com esses referenciais, este trabalho tem como objetivo apresentar resultados obtidos por duas investigações realizadas no município de São Paulo. Essas pesquisas tiveram como foco a formação de professores para o atendimento educacional especializado, a questão norteadora foi: Quais ações de formação continuada têm sido levadas a cabo com vistas a capacitar professores de educação especial para desenvolver atribuições previstas no atendimento educacional especializado? Considera-se neste trabalho que a sala de recursos é o serviço especializado privilegiado para a realização desse tipo de atendimento, mas que a efetividade da política, entre outros aspectos, exige a aquisição de conhecimentos específicos. Nesta pesquisa de abordagem qualitativa foram utilizadas como fontes: documentos oficiais paulistanos sobre educação especial e conteúdo de entrevistas semiestruturadas aplicadas com professores regentes dessas salas. A formação continuada de professores especializados constitui-se desafio contínuo para os sistemas e redes de ensino, particularmente do porte do município de São Paulo, por razões diversas, dentre elas destaca-se a de garantir que todos os professores das salas de recursos tenham formação em educação especial, garantindo a combinação de "formação geral em educação e específica em educação especial".

---

1 Pedagoga pela PucCamp, Psicóloga pela Universidade de Guarulhos, Mestre em Educação Especial pela Ufscar e doutora em Educação pela USP. Atua como docente no departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

2 Pedagoga, Mestre em Educação Ciência e Tecnologia pela Unicamp e Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Atua como docente no departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Universidade de São Paulo na área da Educação Especial, grupo de pesquisa sobre Educação de Surdos e Ensino de Libras.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

A problemática deste trabalho resultou da inquietação das autoras quando do contato com professores que atuam no ensino comum e especial, particularmente em redes públicas de ensino, ao constatarem a frequência em que esses profissionais expressam sua preocupação com a super-responsabilização a eles atribuída pela implantação de políticas de inclusão escolar, quando a avaliação de seu êxito ou fracasso não considera um conjunto de fatores que transcendem, em muito, a atuação desses agentes educacionais.

Contudo, considera-se, como indicam os estudos na área de educação especial de Michels (2005), Sant'Ana (2005), Ainscow (2009) e Viegas (2015), a relevância e importância da formação de professores na implantação dessas políticas. Destaca-se o fato de que a formação de professores, tanto para o ensino comum quanto para o atendimento educacional especializado, deve se constituir em um eixo das políticas educacionais, com vistas a asseverar-lhes acesso a conhecimentos sobre processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Portanto, embora seja inegável que a formação de professores não esgota as ações necessárias à melhoria da qualidade de ensino para que todos os estudantes usufruam seu direito à educação, também não é possível desprezar seu papel na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, tendo como escopo a discussão da formação de professores para atuar na educação especial como docentes especializados, este trabalho apresenta os resultados obtidos a esse respeito em duas pesquisas[3], desenvolvidas no âmbito do município de São Paulo e finalizadas em 2013 e em 2015.

A fim de subsidiar essa discussão, contextualiza-se a questão da formação de professores de forma ampla para posteriormente examiná-la no município de São Paulo, focalizando a etapa do ensino fundamental.

No que se refere à formação do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, optou-se por conferir destaque às diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), posto que, por meio deste documento, foram extintas as tradicionais habilitações, e entre estas a de educação especial, que vigia desde os anos 1970[4] (Mazzotta, 1993). A licenciatura em Pedagogia, a partir de 2006, tem "como

[3] Ambas financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo – Fapesp.

[4] Segundo Deimling (2013, p. 240): "As habilitações previstas eram: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais. A partir de 1972, foram implantados cursos de formação em

eixo central a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental" (Brasil, 2007), sem habilitações. Contudo, a implantação de políticas de inclusão escolar[5] e a expansão das matrículas de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em classes comuns[6] amplia as demandas para a formação em educação especial. Dessa forma, para garantir a formação de professores especializados, define-se que esta pode ser deslocada para o nível de pós-graduação (Brasil, 2007), bem como é necessário fomentar da formação continuada de professores, sob a responsabilidade das redes ou sistemas de ensino.

Particularmente em relação ao alunado elegível para o atendimento educacional especializado, é preciso destacar que muitos professores, em exercício no magistério, não tiveram em sua formação inicial a inserção dessa temática em seu currículo, seja por meio de disciplina obrigatórias ou eletivas, conforme indicam em sua pesquisa Gatti e Barreto (2009), ou mesmo "por meio de conteúdos ou tópicos relacionados ao assunto em outras disciplinas da matriz curricular" do curso, como discutido por Deimling (2013).

Gatti e Barreto (2009) constataram que a maior parte dos cursos de licenciatura em Pedagogia oferecia, à época da realização de sua pesquisa, apenas uma disciplina dessa área. No que se refere aos demais cursos de licenciatura o quadro era ainda mais precário, com muitos cursos sem oferta de qualquer tipo de conhecimento sobre o atendimento de estudantes nomeadamente público-alvo da educação especial[7] (Gatti; Barreto, 2009).

Garrutti (2013), em pesquisa sobre o enfoque inclusivo em cursos de Pedagogia, indica a preocupação com a relação teoria e prática, dos participantes de sua pesquisa a necessidade premente de vivências que possibilitassem a construção conceitual, atitudinal e procedimental durante a graduação para que fosse possível a construção de uma práxis ancorada nesse paradigma. Segundo a autora, se a relação teoria e prática subsidiarem a formação dos pedagogos poder-se-ia formar professores comprometidos com a inclusão escolar.

Em face de essas considerações iniciais e preocupações, cabe, então, retomar alguns elementos da legislação brasileira quanto à formação de professores para o

---

educação especial e, em 1977, houve "a implantação da Educação Especial como habilitação específica no curso de Pedagogia em uma Universidade Pública Estadual" de São Paulo.

5 Proposta que visa a assegurar o ingresso, permanência e aprendizagem dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial – com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013) - no ensino comum.

6 Segundo sinopse do Censo escolar 2013, divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – <www.inep.gov.br> –, consta que a distribuição das matrículas da educação especial era de, aproximadamente, 77% nas classes comuns e 23% em escolas exclusivamente especializadas e classes especiais.

7 Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

atendimento desse alunado com o intento de contextualizar, em âmbitos federal e paulistano, as diretrizes que orientavam as ações do sistema de ensino em âmbito local.

No âmbito da legislação educacional brasileira, após o final da década de 1980, as preocupações com a inclusão escolar têm como assento as garantias constitucionais, com destaque para o direito à "educação para todos", o "acesso a níveis mais elevados de ensino" e, complementarmente, a garantia do "atendimento educacional especializado [...]", "preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, art. 205, 208, incisos V, III, respectivamente), todos reiterados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Brasil, 1996).

Pela LDB os sistemas de ensino devem assegurar: "[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns". (Brasil, 1996, inciso III do artigo 59, grifo nosso).

Portanto, trata-se do reconhecimento de direitos dos estudantes e dos professores. Aos primeiros, devem ser afiançados professores capazes de lhes viabilizar acesso ao conhecimento, tanto no contexto da classe comum como no do atendimento educacional especializado; já, aos professores deve ser assegurada que sua formação, inicial e continuada, contemple a educação especial com orientação inclusiva como eixo privilegiado.

Os professores, para serem reconhecidos como capacitados, devem comprovar a inserção de disciplinas e/ou conteúdos sobre educação especial em sua formação, mantida a possibilidade de ser em nível médio ou superior (Brasil, 2001). Ainda, os conhecimentos apreendidos devem lhes permitir:

> I- Perceber as necessidades educacionais especiais dos estudantes e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Brasil, 2001, art. 18, I).

Em 2002, nas diretrizes para formação de professores na educação básica, que abrange da educação infantil ao ensino médio, está previsto que a "organização curricular de cada instituição" deve prever "o preparo para [...] o acolhimento e o trato da diversidade" (Brasil, 2002, art. 2º, II), bem como:

> A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

> II - Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais [...] (Brasil, 2002, art. 6º, § 3º).

Assegura-se, no âmbito das normativas aqui destacadas sobre formação de professores, maneiras de os sistemas de ensino proporcionar qualificação para o aprimoramento da política de inclusão escolar de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

A formação inicial e continuada do professor especializado em educação especial constituem desafios para os sistemas e redes de ensino, particularmente do porte do município de São Paulo[8], por sua expressiva rede de ensino e, portanto, de matrículas na educação básica e de professores[9], garantir o ingresso, pela via dos concursos públicos, de profissionais com formação que subsidie práticas pedagógicas com as diferenças numa perspectiva inclusiva, bem como a formação continuada de seus professores com vistas a construir formas cada vez mais avançadas e consistentes de atender o alunado com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em classes comuns.

Também é preciso investir no aprimoramento e consolidação do atendimento pela educação especial a ser realizado por professores especializados e que pode ser "[...] ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos."[10] (Brasil, 2009, art. 1º), ou em outros serviços de apoio. Por esse mesmo documento: "O AEE [atendimento educacional especializado] tem como função complementar ou suplementar[11] a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem". (Brasil, 2009, art. 2º).

Quanto à sua operacionalização, o atendimento educacional especializado deve ser realizado "[...] no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]" (Brasil, 2009, art. 5º), pois "as atividades desenvolvidas [...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum [...]", afastando-o de reforço escolar (Brasil, 2008, Item V).

---

8 Decreto n° 51.778 (São Paulo, 2010).

9 Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, a população estimada em 2015 era de 11.967.825; sua rede de ensino tinha, em 2012, pouco mais de 20.000 docentes e de 550 escolas públicas municipais e, aproximadamente, 500.000 matrículas na educação básica.

10 Segundo as "Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial".

11 Neste caso dirigido aos estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Logo, a legislação nacional garante acesso à escola, pela via do ensino comum, com atendimento educacional especializado por meio de serviços de caráter complementar ou suplementar e dispõe as diretrizes quanto à formação dos professores, bem como a organização dos serviços de educação especial.

A seguir são explorados os documentos do município de São Paulo que orientam a implementação do atendimento ao público-alvo da educação especial de 2004 a 2012, no que se refere à formação dos professores, mais detalhadamente.

Pesquisas realizadas por Prieto *et al.* (2010, 2013) reiteraram que a formação continuada de professores é uma estratégia indispensável para implementar a política nacional de educação especial promulgada em 2008 (Brasil, 2008).

O perfil e atribuições do professor especializado na rede municipal de ensino de São Paulo são definidos nos documentos normativos promulgados a partir de 2004, mais especificamente, por dois decretos e duas portarias (São Paulo, 20014a, 2004b, 2010, 2012).

Tomados como referências o decreto e portaria de 2004[12], fica definido que poderá atuar nos serviços de educação especial paulistanos o "profissional integrante da carreira do magistério", com "especialização ou habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas, em nível médio ou superior, em complementação de estudos, em cursos de graduação ou pós-graduação" (São Paulo, 2004a, 2004b). Em 2012, outra portaria[13] define que a sala de recursos poderá ser regida por professor que "comprove habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas, obtidos em cursos de graduação, especialização ou de pós-graduação" (São Paulo, 2012), portanto, nesse sistema de ensino admite-se apenas profissionais com educação superior.

Decorrente dessas normativas, houve a criação e implantação dos serviços de educação especial ainda em vigor, a saber: Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai), composto também pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paai), e a sala de recursos, denominada localmente Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saai) (São Paulo, 2004a). Para atuação nesses serviços, o município passou a depender de um contingente cada vez maior de professores com formação específica em nível superior ou de ações do poder público em prol de assegurar esse nível de formação a docentes, em efetivo exercício nas unidades educacionais da RME-SP, interessados em atuar na educação especial.

Prieto *et al.* (2010, 2013), ao analisarem a formação em educação especial nesse município a partir de 2005, concluíram pela existência de iniciativas do sistema de ensino paulistano de diferentes naturezas, desde a realização de seminários de educação, com expressiva participação dos profissionais da educação, contemplando

12 Trata-se do Decreto nº 45.415 (São Paulo, 2004a), da Portaria nº 5.718 (São Paulo, 2004b).
13 Portaria nº 2.496 (São Paulo, 2012).

também o tema inclusão escolar, à oferta de cursos de curta e média duração, reuniões, oficinas e palestras e outros.

Em 2010, por meio de decreto que institui o Programa Inclui, ficam expressas mudanças dessa modalidade de ensino na esfera municipal mais afinadas à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e as ações na RME-SP passam a ser organizadas em sete projetos, com a finalidade de fortalecer e aprofundar, de forma articulada, a "política educacional inclusiva" paulistana (São Paulo, 2010, caput).

Entre os sete, o Projeto Formar, segundo o art. 6º, tem como eixos:

> I - Formação específica para os professores que atuarão nos serviços de educação especial;
> II - Formação continuada para os profissionais de educação que já atuam nos serviços de educação especial e para os que atuam na rede regular, com vistas ao constante aprimoramento de suas ações. (São Paulo, 2010).

E as incumbências quanto às ações de formação ficam distribuídas entre o Cefai, órgão responsável por "oferecer formação continuada aos Professores Regentes de SAAI e à Equipe Gestora das Unidades Educacionais" e aos "educadores das Unidades Educacionais na perspectiva da educação inclusiva" (São Paulo, 2010, art. 20), e a Diretoria de Orientação Técnica Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Nos termos da orientação normativa, constam como ações:

> I - Oferecer, em conjunto com os CEFAIs das Diretorias Regionais de Educação, a formação continuada dos educadores que atuam nos Serviços de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino;
> II – Oferecer oportunidades de formação em nível de especialização nas diferentes áreas da educação especial para os profissionais com vistas à atuação nos Serviços de Educação Especial. (São Paulo, 2010, art. 21).

O que se pode chamar de "carro chefe" das ações da SME-SP à época foi a formação de professores especializados para atuar nos serviços de educação especial pela via da promoção dos cursos de especialização[14] na área de educação especial para professores da rede em efetivo exercício em parceria com instituições de ensino superior, pública e privada.

---

14 Inicialmente, houve três edições do curso por meio de convênio com a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) – em 2007, 2008, 2010 – contemplando diferentes deficiências em cada ano. Em 2012, manteve-se esse convênio apenas para formação em deficiência intelectual e foi firmado outro entre a RME-SP com o Mackenzie para formar professores na área da deficiência auditiva.

A formação dos professores de Saai deve garantir-lhes conhecimentos para o desenvolvimento de suas atribuições, assim estabelecidas:

> I - Atuar em conjunto com o Coordenador Pedagógico e demais profissionais da Unidade Educacional na reflexão, planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos, bem como na formação e acompanhamento da ação educativa, objetivando a igualdade de direitos aos educandos e educandas e de acesso ao currículo;
> II - Realizar o apoio pedagógico especializado e o acompanhamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, através de atuação colaborativa com o professor regente da classe comum e do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com suas famílias, conforme a necessidade, em caráter suplementar ou complementar ao atendimento educacional realizado em classes comuns, ou atendimento exclusivo;
> III - Elaborar registros do processo de apoio e acompanhamento realizado junto aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais, a fim de subsidiar a avaliação do seu trabalho e outros encaminhamentos que se façam necessários;
> IV - Discutir e analisar sistematicamente com os Professores regentes das classes comuns, bem como com a Equipe Técnica da Unidade Educacional e do CEFAI o desenvolvimento do processo de apoio e acompanhamento, objetivando avaliar a necessidade ou não da continuidade do trabalho;
> V - Assegurar, quando se tratar de educando e educanda de outra Unidade Educacional, a articulação do trabalho desenvolvido na SAAI juntamente com a Equipe Técnica de ambas as Unidades, o PAAI e o CEFAI;
> VI - Difundir o serviço realizado pela SAAI, organizando ações que envolvam toda a Comunidade Educativa, colaborando na eliminação de barreiras na comunicação, preconceitos e discriminações e favorecendo a participação na vida social;
> VII - Manter atualizada a Ficha de Registro da SAAI (modelo Anexo Único, integrante desta Portaria) e o controle de freqüência dos educandos e educandas na SAAI. (São Paulo, 2012, art. 19).

A preocupação deste trabalho é empreender análises sobre esse processo de formação continuada de professores regentes de Saai enquanto ações para o atendimento das demandas decorrentes da Política de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva, indicando demandas para essa formação continuada, a partir de resultados das referidas pesquisas concluídas.

Os resultados das duas investigações – Prieto *et al.* (2013) e Pagnez (2015)[15] – se aproximaram em função das questões que as nortearam, a saber: como a formação

15 As duas pesquisas foram financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo –Fapesp.

continuada para o atendimento dos estudantes elegíveis para atendimento educacional especializado está sendo garantida nessa cidade?

Metodologia

Optou-se por adotar metodologia qualitativa, com destaque para o fato de que as pesquisadoras utilizaram técnica de coleta que colocou o pesquisador na esteira das interpretações como um ator não neutro e que se utiliza da prerrogativa de manter interação e contato direto com as situações estudadas, quais sejam, com os professores especializados regentes de Saai, para instruir e sustentar as análises aqui empreendidas. Foram utilizadas como fontes primárias documentos oficiais paulistanos sobre educação especial e conteúdos de entrevistas semiestruturadas aplicadas com tais professores, especialmente as respostas que permitiram caracterizá-los em relação à idade, sexo, formação acadêmica, tempo de experiência em educação especial e suas demandas para a formação continuada. A análise dos dados buscou a articulação das interpretações sobre os fenômenos subsidiadas pelo referencial teórico (Lakatos; Marconi, 1991; Neves, 1996; Gil, 2009).

Resultados e Discussão

Participaram das investigações um total de 20 (vinte) professoras na faixa etária de 30 a 50 anos, predominando idade em torno de 30 anos, com experiência na educação especial em média superior a cinco anos, exceto uma professora que tinha três anos de atuação na área, e a maioria estava há cerca de dez anos vinculada à SME-SP.

Quanto à formação, a quase totalidade cursou Pedagogia (18 regentes), seja como primeira graduação ou como segunda graduação. Havia nove regentes de salas de recursos formadas no Magistério; duas professoras tinham outra formação inicial sem ser Pedagogia: uma Letras e outra Normal superior. Para além da formação em Pedagogia havia uma formada em Ciências Biológicas e uma em Geografia.

A maior parte das professoras declarou não ter tido contato com esta temática durante a graduação em Pedagogia, seja na forma de uma disciplina específica ou de conteúdos dispersos na grade curricular desse curso. Esse dado nos permite dialogar com os trabalhos de Gatti e Barreto (2009), no qual as autoras indicam a falta de disciplinas que abordam a temática nos cursos de graduação.

Predominou entre as entrevistadas a realização de curso de especialização em educação especial promovida pela Prefeitura de São Paulo por meio de convênios já referidos, sendo que, em sua maioria, para atuar junto a estudantes com deficiência mental[16]; outras concluíram cursos genéricos sobre educação inclusiva.

16 Foi mantido o termo utilizado no certificado da professora à época.

O excerto abaixo revela a justificativa de uma das professoras entrevistadas para a escolha pela formação em educação especial:

> *Mas, assim, desde que eu comecei na Prefeitura, há trinta anos, fez em abril, trinta anos, eu sempre tive algum estudante que tinha um comprometimento. E todo ano foi assim, mas eu não tinha formação. Em um ano eu tive um estudante com deficiência física e, em 2006, quando a Prefeitura abriu a pós-graduação, falei: 'Vou fazer' [...] Desde 2007, quando terminei a pós-graduação, comecei a trabalhar na Saai, porque na escola em que estava, a diretora abriu [uma dessas salas] (PE1).*

No entanto, uma questão trazida pelas entrevistadas foi que muitos dos cursos de curta duração são oferecidos em horários que impossibilitam a participação efetiva dos professores, uma conclusão que se assenta em falas que se aproximaram a dessa entrevistada: "Os cursos são oferecidos à noite, quando você trabalha em dois períodos, não tem tempo para participar dos cursos. Agora que me aposentei de um cargo consigo fazer os cursos" (PE4).

Uma crítica presente em diferentes discursos das professoras regentes de Saai que participaram das pesquisas é quanto ao tempo de duração dos cursos e também quanto à sua abordagem ser excessivamente teórica e com pouco diálogo com a prática. A fala dessa professora é ilustrativa dessa crítica: "Os cursos de curta duração trazem conteúdos teóricos, mas muitas vezes não conseguimos discutir como trabalhar esses conteúdos no dia a dia." (PE3).

Quanto ao enfoque de alguns cursos, uma das entrevistadas avaliou que a última formação da qual participou junto com todas as outras professoras regentes de Saai, consistiu em encontros mensais de quatro horas com longa duração. Para ela, "[...] muitas vezes os palestrantes vêm com todo um conhecimento teórico importante, mas a gente não consegue sozinha fazer a ligação entre o conteúdo apresentado e a prática da sala." (PE12).

Os cursos de curta duração poderiam assumir a responsabilidade pela sensibilização dos professores da classe comum sobre a inclusão escolar e as demandas dela decorrentes, nas unidades escolares, que é uma preocupação e limitação ao trabalho das entrevistadas. Em função do desconhecimento e falta de informação alegada por professores das classes comuns elas avaliaram ainda serem consideradas como as únicas responsáveis pela condução de todo o processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. E, principalmente, por serem constantemente instadas a apresentar as soluções aos problemas que se manifestam em sala de aula e na escola de maneira geral envolvendo esses estudantes.

Para exemplificar, a entrevistada PE2 expressou que em sua experiência os professores da classe comum lhes dizem: "[...] você é a especialista tem que saber o que fazer com o estudante autista, porque eu não tenho formação para trabalhar com

esse estudante". Esta fala ratifica a já registrada falta de formação sobre os processos de ensino e de aprendizagem desses estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação tanto no curso de Pedagogia quanto nas demais licenciaturas, bem como a possível insuficiência dos investimentos do sistema de ensino na formação continuada. Mas, também pode ser um argumento que acoberta outras causas, não manifestas pelas entrevistadas, usadas para justificar a não responsabilização de todos pelos processos de ensino e aprendizagem desse alunado. O fato é que esses discursos reforçam a necessidade de haver mais investimentos em estudos sobre o tema para que possamos, enfim, trazer mais luzes sobre ações que rompam com essa lógica pendular de atribuição de responsabilidades.

Inclusive com o fito de promover maior diálogo com a legislação vigente do atendimento educacional especializado, a qual o define como um trabalho a ser desenvolvido em conjunto entre os professores da sala de recursos e os da classe comum, que, segundo Bueno (1999) e a LBD/96, deveria ser capacitado para essa atuação. Para a entrevistada PE 14, é fundamental a relação e contato entre o profissional do atendimento educacional especializado e o da classe comum:

> O atendimento educacional especializado, eu acredito que ele é uma forma, uma maneira de fazer um paralelo com o ensino regular, de maneira que esse casamento entre ensino regular e atendimento educacional especializado precisam, constantemente, de muito diálogo, muita conversa, muita aproximação para que, de fato, a educação especial, mesmo com todos os percalços que tenha, ela caminhe. Eu acredito que o atendimento educacional especializado ele vem somar junto ao ensino regular.

Outra problemática que ainda demanda outras investigações refere-se ao fato da sala de recursos ser multifuncional, mas o professor especializado ter uma formação que não dá conta da diversidade de estudantes e de categorias do público-alvo da educação especial. A professora em questão fez especialização em deficiência intelectual e atualmente atende seis estudantes com autismo na sala de recursos sob sua regência. Ela diz se sentir insegura quanto ao que se configura como atendimento educacional especializado para esses estudantes e com receio de não estar fazendo o melhor por eles, em função de seu parco conhecimento sobre ensino e aprendizagem de estudantes classificados na categoria autismo.

Cabe destacar que a formação continuada proposta pela Prefeitura paulistana assume, em muitos casos, o caráter de formação inicial sobre determinada temática, porque o professor não teve, anteriormente, nenhum contato com o tema, e, com isso, muito possivelmente não consegue garantir o domínio de conhecimentos suficiente para o provimento de um atendimento educacional especializado de qualidade para toda a demanda que frequenta a sala de recursos. Isso nos remete à reflexão de que a implantação da proposta de um mesmo serviço para estudantes com deficiência, com

TGD ou com altas habilidades/superdotação presente nas diretrizes da política nacional de educação especial depende de um intenso investimento na formação de professores para que se tornem especializados no atendimento de todo o público-alvo da educação especial e não executores de formas precarizadas de prover esse alunado de direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Contudo, ainda pairam dúvidas quanto a essa possibilidade vir a lograr êxito, pois são muitos conhecimentos envolvidos quando se coloca como alunado elegível para uma mesma sala de recursos todo o público-alvo da educação especial. Ademais, há interesses e identificações dos professores com determinado público que, certamente, podem interferir no atendimento. A fala de uma professora ilustra bem esse problema:

> *O básico de cada uma das especificidades dos estudantes é importante saber, mas depois é preciso se especializar naquela que você considera a mais interessante, ou que goste mais. Por exemplo, eu mesma, eu não sei se eu conseguiria trabalhar com estudantes com deficiência física, eu tenho um pouco mais de receio, não sei muito como trabalhar. Agora com estudantes com deficiência intelectual tudo bem tenho formação e experiência. (PE1).*

Na pesquisa de Pagnez (2015) os dados coletados indicam que ao pensar a formação continuada das professoras regentes de Saai, por volta de 60% delas inicia suas atividades sem experiência anterior no atendimento educacional especializado. Uma estratégia adotada pelo sistema de ensino paulistano para resguardar acesso a conhecimentos sobre a prática no atendimento educacional especializado é propiciar uma semana de estágio das professoras recém designadas para atuar nessas salas com as professoras com anos de experiência e/ou consideradas executoras de práticas diferenciadas.

Uma entrevistada descreveu essa ação da seguinte forma:

> *Então, as professoras/estagiárias chegam aqui conhecem os estudantes, depois mostro a pasta da documentação, diagnóstico, e eu tento saber o que elas sabem sobre a SAAI. Por quê? Para saber por que elas estão procurando a SAAI? Porque vão trabalhar em um AEE. [...] Aí mostro a documentação e vou treinando assim, como que é a documentação [...]. Aí elas perguntam como que eu faço o trabalho com cada um. Aí eu tenho uma ficha de estudo de caso, que é levantada com os professores, claro, dentro do possível, não vou dizer para você que isso é cem por cento. Tem professor que você pede, pede, pede e ele não te escreve, mas ele te fala. Então escrevo para ele assinar. [...] eu tento mostrar tudo isso, como funciona, como ela deve fazer um livro [...]. (PE2).*

Uma preocupação de algumas das regentes é em primeiro lugar com o trabalho que assumiram realizar e como se dá a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, tal como expresso nessa fala:

> *Eu acho que é um trabalho que a gente aprende mais do que a gente ensina, porque a cada dia, você programa alguma coisa, mas aí a criança vem, ela te surpreende com resultados melhores do que aquilo que você estava esperando. Eu acho que é um crescimento o trabalho da Saai, você cresce. Eu acho que depois que eu comecei a trabalhar na Saai, eu cresci muito como ser humano. Eu nunca fui ruim, eu sempre fui um ser humano até que bonzinho, mas eu acho que cresci muito mais, quando eu comecei a enxergar o mundo de uma outra forma, eu acho que me tornei mais humana, bem mais humana. E eu acho que é um trabalho, assim, é um trabalho de formiguinha, você olha aquela criança e pensa: "Nossa! Será que eu vou conseguir fazer alguma coisa?" Aí, quando a criança consegue fazer, você fica radiante. Porque você ajudou aquela criança a conseguir fazer alguma coisa isso é não tem dinheiro no mundo que pague.*

Por fim, mas sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de discussão do tema formação de professores a partir do cruzamento de dados dessas duas pesquisas, cabe destacar que, de acordo com parte das professoras entrevistadas, há necessidade de os estudantes de Pedagogia terem a opção da formação específica para a educação especial na graduação. Seguem expressões desse posicionamento:

> *A professora do magistério que falou da educação especial e foi isso que me fez se apaixonar ou põe (sic.) para informar que sabemos que tem erro de LP ou corrigi essa fala. É assim, ela tinha um jeito de falar, de sensibilizar, se os estudantes não têm essa possibilidade na Pedagogia como poderão optar. (PE14).*

> *Então assim, desde o magistério, eu já tinha essa curiosidade de trabalhar com educação especial. Eu tinha uma professora que trabalhava com isso, que contava como era seu trabalho, e já foi me despertando o interesse. Aí eu [...] me formei, fiz os concursos e depois fui para a área da educação especial. Comecei em Osasco em uma escola especial. Estou até hoje na escola especial, hoje trabalhando com adultos, porque, claro, que todos que têm idade de inclusão já foram para a classe regular. Depois vim para cá; prestei um concurso em São Paulo, comecei na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) e logo vim para a Saai. A gente recebe estagiário de diferentes faculdades que não têm ideia do que é a educação especial e menos ainda as especificidades dos alunos. Esse conteúdo precisa aparecer e também a formação dos professores regentes da sala de recursos, precisa ser na graduação; os cursos de pós não dão conta. (PE11).*

Portanto, a formação de professores para o atendimento educacional especializado necessita ser uma preocupação efetiva dos sistemas de ensino, consolidando políticas públicas de formação de professores capazes de atuar de forma efetiva neste atendimento consolidando uma educação inclusiva.

Conclusões

Com a implantação da legislação que institui, no município de São Paulo, a política de educação especial com orientação inclusiva a partir de 2004, houve investimentos do poder público para a formação continuada de professores. Conforme apontado pelas pesquisas (Prieto, 2013; Pagnez, 2015), houve disponibilização de vagas em cursos de curta duração sobre temas afeitos à educação especial; intervenções dos profissionais da educação especial ligados às estruturas da rede de ensino para oferecimento contínuo de cursos, oficinas palestras e outros; bem como a previsão de horas reservadas à formação continuada na jornada de trabalho dos professores.

Essas ações de formação em educação especial se guiaram pela orientação inclusiva de origem tanto nacional como municipal. Portanto, propostas de formação continuada com vistas a subsidiá-los em suas distintas necessidades advindas do desafio de atender uma gama bem diversificada de estudantes e de prover-lhes condições de ter acesso ao conhecimento.

As pesquisas indicaram que continuam presentes as dificuldades de compatibilizar formação generalista que está sendo oferecida com e o exercício da docência em sistemas de ensino públicos que tem exigido conhecimentos específicos e aprofundados para o atendimento de todo o público-alvo da educação especial.

Também apontaram que as professores de salas de recursos entrevistadas avaliaram ser necessário garantir formação específica em educação especial, e destacaram que conhecimentos genéricos sobre estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação são insuficientes para garantir que o atendimento educacional seja, de fato, especializado.

Defenderam que a formação seja garantida desde os cursos de licenciaturas, mas ressaltam que é muito importante asseverar a articulação teórica com a experiência prática em qualquer tipo de ação que vise a qualificação de professores para atuar junto a esse alunado.

Referências

Ainscow, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: Fávero, Osmar; Ferreira, Windyz; Ireland, Tomithy; Barreiros, Debora (Orgs.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: Unesco, 2009.

Brasil. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 de outubro de 1988.

Brasil. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27.833.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC; Seesp, 2001.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3/2007, de 14 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de junho de 2007. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, v. 4, nº 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

Deimling, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. Educação Unisinos, 17(3): 238-249, setembro/dezembro 2013.

Gatti, Bernardete Angelina; Barreto, Elba de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

Mazzotta, Marcos José da Silveira. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo, EPU, 1993.

Michels, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. Rev. bras. educ. espec. [online], 2005, vol. 11, n. 2, p. 255-272.

Prieto, Rosângela Gavioli et al. Atendimento escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai). São Paulo: Fapesp, 2010. (Relatório de Pesquisa).

Prieto, Rosângela Gavioli et al. Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial. São Paulo: Fapesp, 2013. (Relatório de Pesquisa).

São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 19 out. 2004.

_____. Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004b. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 18 dez. 2004b.

_____. Decreto n° 51.778, de 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 15 set. 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 2.496, de 02 de abril de 2012. Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAIs integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/10, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 03 abr. 2012.

Sant'ana, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

Viegas, Luciane Torezan. A educação inclusiva e a formação de professores em uma rede pública municipal. Comunicações, Piracicaba, ano 22, n. 2, p. 185-197, jul./dez. 2015.

RETOS EN MATERIA DE INCLUSIÓN, CORRESPONSABILIDAD SOCIAL Y ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DE Y PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN – COLOMBIA, DESDE LOS COMITÉS COMUNALES Y CORREGIMENTALES DE INCLUSIÓN (CCCI)

Laura Noreña Duque[1]
Yuly Pineda Avendaño[2]
Natalia Velasquez Guarin[3]
Alberto Córdoba Cuartas[4]

Resumen

La investigación que dio lugar a este texto pretende ilustrar el estado actual en el que se encuentra la participación de las Personas con Discapacidad en la ciudad de Medellín - Colombia, a través de la figura de los Comités Comunales y Corregimentales de Inclusión -CCCI- propuestos en el marco del "Plan Municipal de Discapacidad 2010-2018".

Tal y como se plantea desde la Unidad de Discapacidad, Familia y Derechos Humanos, "La apuesta de conformar los Comités Comunales y Corregimentales de Inclusión surge de la necesidad de materializar el concepto de participación activa en las Personas con Discapacidad, familiares, cuidadores y las organizaciones sociales…, pues esta participación activa, repercutirá en la transformación de los pueblos, a partir de la inclusión de nuevos líderes y lideresas empoderados y conscientes de sus deberes

[1]Estudiante de último grado de la Licenciatura en educación especial. Universidad de Antioquia. Medellín- Colombia. Investigación: "Participación política de las personas con discapacidad en la construcción del plan municipal de Discapacidad en Medellín 2010-2018 y goce efectivo de los derechos". vanesa.norena@udea.edu.co

[2]Estudiante de último grado de la Licenciatura en educación especial. Universidad de Antioquia. Medellín- Colombia. Investigación: "Participación política de las personas con discapacidad en la construcción del plan municipal de Discapacidad en Medellín 2010-2018 y goce efectivo de los derechos". yuly.pineda@udea.edu.co

[3]Estudiante de último grado de la Licenciatura en educación especial. Universidad de Antioquia. Medellín- Colombia. Investigación: "Participación política de las personas con discapacidad en la construcción del plan municipal de Discapacidad en Medellín 2010-2018 y goce efectivo de los derechos". natalia.velasquez2@udea.edu.co

[4]Docente de la Facultad de Educación (Programa Educación Especial). Investigador del Grupo UNIPLURIVERSIDAD, Universidad de Antioquia. Medellín – Colombia. Investigación: "Participación política de las personas con discapacidad en la construcción del plan municipal de Discapacidad en Medellín 2010-2018 y goce efectivo de los derechos". edgar.cordoba@udea.edu.co

y derechos". (Reunión para entrega de resultados, Sistema de Evaluación y Seguimiento de la Política Pública en Discapacidad, Mesa de Inclusión Social, Marzo de 2016).

Con el acuerdo 086 de 2009, la ciudad de Medellín implementa la política pública para la atención a las personas con discapacidad y propone tres (3) instancias de participación para este grupo poblacional, a saber: El Comité Municipal de Discapacidad, las Mesas de Trabajo del Plan Municipal y los Comités Comunales y Corregimentales de Inclusión. Toda vez que por su naturaleza y conformación, son estos últimos los que deberían garantizar una mayor presencia y una mejor calidad en la participación directa de las Personas con Discapacidad y de otros actores sociales de la ciudad, se decidió particularizar la investigación sobre lo que sucedía en esta instancia, con el ánimo de dar cuenta de la corresponsabilidad social en los procesos de inclusión de las personas con discapacidad, pero sobre todo con la intención de comprender, desde la voz de los actores en estos espacios, cómo se vive y que tanto se da la participación y el goce efectivo de los derechos de este grupo poblacional.

Palabras claves: Participación, políticas públicas, persona con discapacidad, accesibilidad, goce efectivo de los derechos.

Introducción

En el estudio adelantado a partir del proceso de investigación se tomó como punto de partida para el análisis de las diferentes variables, la estructura y el funcionamiento de los veintiún (21) Comités Comunales y Corregimentales de Inclusión situados en cada una de las comunas y corregimientos que conforman las siete (7) zonas de la ciudad de Medellín. Comités que teóricamente, se encargan de promover la participación e incidencia directa por parte de las Personas con Discapacidad, sus familiares y cuidadores, en la intención de generar propuestas, realizar actividades, hacer uso de los mecanismos para la participación ciudadana y recibir, por parte de la Alcaldía, una información y capacitación constante sobre los distintos temas de ciudad (educación, salud, trabajo, accesibilidad, deporte, entre otros) que involucran el día a día de este grupo poblacional. Todo ello, con el fin de lograr que sus derechos sean cumplidos en todo momento, tal y como están propuestos desde el bloque de constitucionalidad, que incluye las normas internacionales suscritas por el país y la Constitución Nacional de 1991, así como las demás normas nacionales, regionales y locales que se desprenden de estas.

Estos Comités, que deben estar integrados por catorce (14) personas, siete (7) de ellas en calidad de representantes de los siete (7) tipos de discapacidad y siete (7) familiares y/o cuidadores, han sido conformados en diferentes momentos, con diferentes dinámicas y con niveles de incidencia bastantes disimiles entre ellos.

El foco principal del estudio tiene que ver con lo que sucede al interior de estos equipos, pero sobre todo en lo atinente a lo sucedido a partir de dos variables: La primera se refiere a la participación por parte de las personas con Discapacidad, ya sea de manera individual o mediada a través de una organización y la segunda referida al acceso a los programas y servicios y el goce efectivo de los derechos.

De este modo, el trabajo se desarrolló a partir de la observación participante en las reuniones de por lo menos 2 o 3 comités de cada una de las siete (7) zonas de la ciudad. Del mismo modo se asistió a las reuniones convocadas por la Secretaría de Inclusión Social y Familia. En ambos contextos se alcanzaron a visualizar múltiples realidades, en las que se pone en tensión lo que "está en el papel" o la virtualidad de lo prescripto y la otra en la que se materializa en el día a día de dichos encuentros.

Finalmente, en el propósito de ser equilibrados en el análisis de la situación precitada, se quiere evidenciar, por un lado, los avances que en la ciudad de Medellín se han venido estableciendo frente a la participación y el goce efectivo de los derechos de esta población, así como las estrategias que se utilizan para implementarlos, integrando las responsabilidades entre actores públicos, privados y comunitarios, para la ejecución de planes, programas y proyectos. Y por otro lado, retroalimentar a las instancias comprometidas con la política pública y generar aportes frente al tema a nivel local.

Metodología

La investigación cualitativa indaga por problemáticas que se presentan en la vida diaria, abordando las realidades de los sujetos que hacen parte de esta cotidianidad e intentando resignificar o generar cambios importantes en el ámbito social, educativo y personal en el que el sujeto se encuentra. En ese sentido, la investigación cualitativa es más que un método que se usa para describir problemáticas, es una forma de producir conocimiento y de acercarse a las realidades sociales para transformarlas a partir de la interpretación y análisis teórico de las mismas.

La presente investigación se sustenta desde allí, en tanto que permite tener un acercamiento directo con la población sujeto de la investigación (personas con discapacidad, cuidadores, familias) y demás "participantes" de los CCCI, Mesas de Trabajo y Comité Municipal de Discapacidad. El criterio utilizado es fundamentalmente de tipo holístico, ya que se intenta hacer un acercamiento al sujeto, reconociéndolo como parte fundamental dentro del proceso de investigación, en el cual sus experiencias, sus prácticas, las relaciones en un contexto determinado y consigo mismo, la comprensión del mundo que lo rodea, sus cosmovisiones, aportan significativamente a la construcción de conocimiento, en tanto permite la transformación de las prácticas cotidianas y significados que se le atribuyen a la

realidad con el fin de comprender sus emociones, percepciones y pensamientos, además de las personas y los hechos sociales que los rodean.

Para tal efecto, no sólo se dialogó con las personas sujetos de la investigación, sino que además se consideraron los documentos "oficiales" de trabajo, los informes, las notas, los diarios de campo, las reuniones y los encuentros en los que la voz de los actores involucrados se dejaba escuchar.

Por otro lado, nos apoyamos en *el análisis de contenido* para la codificación, decodificación y posterior clasificación de la información por categorías, en tanto nos permitió comprender mejor las realidades vividas por los individuos y medir los efectos de la intervención social en la medida en que las expresiones, los dichos, las palabras y en ocasiones los estilos reflejaban las formas de pensar y de hacer de las personas en un momento dado.

Adicionalmente, se trabajó con grupos focales, se realizaron consultas a informantes clave, encuestas de percepción, entrevistas en profundidad, talleres dirigidos y como se mencionó antes, la observación participante. Este trabajo nos permitió hacer un análisis en el intento de develar el estado actual de los CCCI y por ende del progreso y la materialización del Plan Municipal de Discapacidad.

Marco teórico

De acuerdo con el planteamiento del problema que se abordó, los objetivos planteados, la metodología utilizada y las temáticas centrales de este proyecto de investigación, se consideró oportuno y pertinente tener en cuenta parte del siguiente utillaje conceptual:

Participación

Para empezar, se debe entender que el concepto de participación es un muy amplio y polisémico, ya que en su esencia se pueden determinar diferentes niveles, tipos y modos de llevarse a cabo.

Para este trabajo en particular, se entendió "… como la capacidad de incidir en las decisiones fundamentales que afectan nuestra vida en todos sus planos… es un proceso que está asociado al cumplimiento cabal de otros derechos, tales como los de asociación, reunión, expresión, información e inclusive un nivel de vida razonable" (OACDH, 2004). Además, se consideró pertinente verla: "como un proceso social que resulta de la acción intencionada de individuos y grupos en busca de metas específicas, en función de intereses diversos y en el contexto de tramas concretas de relaciones sociales y de poder" (Velásquez Fabio, González Esperanza.2003).

Respecto a los niveles de la participación, se tuvieron en cuenta las descripciones analíticas que hace Velázquez (1992), quien la divide en 5 grupos organizados de manera progresiva, ascendente y en el que cada uno de ellos supone el conocimiento del anterior: El primero de ellos, la información: es el nivel más básico

de la participación. Puede entenderse como el momento previo o posterior a una decisión que ha sido tomada y que afecta a un colectivo determinado. Aquí los interesados o involucrados conocen la información objeto de discusión, pero no asumen un papel activo dentro del proceso. El segundo, es denominado de consulta: para este nivel es necesario conocer la información, la decisión o un hecho concreto, además de darle importancia a la identificación de imaginarios individuales y colectivos en función de los intereses, necesidades y puntos de vista para emprender el trabajo de participación. Posteriormente encontramos en el tercer nivel el aspecto de la decisión: Este recoge tanto asuntos de la información como de la expresión de puntos de vista sobre un tema concreto, prevaleciendo la intervención activa de los individuos en la consecución de alternativas que posibiliten cambios o mejoras frente a un objetivo establecido. En el cuarto nivel se encuentra el control: Es indispensable tener a disposición unos instrumentos de orden técnico, jurídico y financiero, para llevar a cabo una evaluación en la cual se realice una inspección, vigilancia, intervención, control a las decisiones que se han tomado previamente. Para esto se hace necesario contar con información clara, y fiable para ejercer una labor certera. Y finalmente, el quinto nivel denominado de gestión: en este se pone en juego las habilidades y las competencias que se han logrado adquirir en función de la materialización de los anteriores niveles; en este caso, los individuos poseen una serie de aptitudes y capacidades que les permiten asumir responsabilidades sustantivas en pro de mejorar condiciones que se dan en la dinámica colectiva de la vida social.

Además de los niveles, se hace necesario y conveniente distinguir los diversos tipos de participación, entre los cuales, siguiendo a Velásquez y González (2003), se pueden encontrar: La participación social, que se identifica por ser el proceso en que los individuos se asocian o se agrupan en diferentes organizaciones de la sociedad civil para la defensa y representación de sus intereses. La participación comunitaria, que se refiere a la acción colectiva de los ciudadanos para mejorar sus condiciones de vida y el desarrollo de la comunidad. La participación ciudadana, que va relacionada con la intervención de los ciudadanos de forma directa en las acciones públicas en busca del bienestar general de la población. Y finalmente participación política, en la que los ciudadanos se involucran en las organizaciones formales y a través de los mecanismos de representación política.

Un último aspecto frente al tema de la participación, lo encontramos en la Constitución Política de Colombia del año 1991 en la que se institucionalizó "la democracia participativa". Con ella se promulga la participación como un derecho y un deber y se estipulan los mecanismos e instancias que garantizarán su cumplimiento. Se establece además que el Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales, sin detrimento de su autonomía con el objeto

de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan".

Consideramos que el despliegue conceptual planteado hasta aquí articula nuestro interés sobre la participación política y goce efectivo de los derechos de las Personas con Discapacidad, dado que integra la manera en que los ciudadanos hacen parte de los procesos de toma de decisión sin la necesidad de formar parte del gobierno o de un partido político. Por lo tanto, juega un papel importante en la elaboración de las políticas públicas porque se espera que la participación permita establecer una identificación más adecuada de las necesidades y problemas que enfrentan las comunidades, además mejora el aprovechamiento de los recursos y ofrece la posibilidad de acceder a las determinaciones del Estado en asuntos públicos.

Enfoque de Derechos

De los autores consultados resaltamos las siguientes aproximaciones conceptuales: Para Ludwing Güendel (2003:2) «la discusión jurídica y los esfuerzos por traducir las normas internacionales de derechos humanos en acciones de política institucional y de control social es lo que se ha denominado como el enfoque de los derechos». Por su parte Jiménez Benítez (2007), sostiene que "el enfoque de los derechos humanos puede ser entendido como una nueva perspectiva para concebir y diseñar políticas públicas tendientes al desarrollo humano en el marco de un proceso de concertación entre Estado y sociedad civil". Así mismo Abramovich (2006) considera "el derecho internacional sobre derechos humanos principalmente como un marco conceptual que es aceptado por la comunidad internacional y que puede ofrecer un sistema coherente de principios y reglas en el ámbito del desarrollo".

En estas conceptualizaciones, de cierta forma se contemplan algunos elementos en común que a nuestro modo de ver, se debían ser resaltados y adoptados para el desarrollo de nuestro trabajo. En ellas encontramos aspectos y acciones como: El trabajo de las políticas como un control social, en donde dicho proceso es de concertación entre Estado y sociedad en pro del desarrollo humano.

Es por ello que entendemos, que el enfoque de derechos incorpora el establecimiento de un conjunto de obligaciones y responsabilidades jurídicas para el Estado, y de una serie de deberes y de derechos para las personas, donde se incluyen la participación social, la universalidad e integralidad, con lo que se abre la posibilidad de que la sociedad tome parte en los asuntos públicos y cambie la visión de la política pública social.

Ahora, los derechos son el objeto mismo de las políticas públicas, los mismos que años atrás fueron y sirvieron para proteger y defender a las personas con discapacidad utilizando clasificaciones uniformizantes, pero que progresivamente están

cambiando hacia el marco del estado social de derecho, donde actualmente, las respuestas están dirigidas a las necesidades de este colectivo y donde se tiene como punto de partida la universalidad de los derechos de ciudadanía y la generación del bienestar individual y relacional, pero es claro que no solo es necesario que el Estado reconozca los derechos como tal, sino que también procure los medios para hacer efectivas y sostenibles dichas políticas que los protegen.

Para el enfoque de derechos humanos los tratados internacionales sobre la materia y su interpretación por organismos supranacionales han generado «un marco [normativo, imperativo,] explícito, claro, reconocido por todos los países y dotado de fuerte legitimidad social y política» (Abramovich, 2006b:88). Es por eso que entendemos y reconocemos, en el caso particular de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la materialidad en torno a las causas estructurales básicas, así como en las manifestaciones focalizadas en el cumplimiento de derechos y en el empoderamiento de dicho grupo poblacional.

En el contexto local el enfoque de derechos poblacional, de equidad de género y territorial, contenido en el Plan de desarrollo Municipal, establece medidas de acción positiva dirigidas a superar las desventajas y hacer posible la equidad (reconocimiento de las diferencias) en todos los ámbitos de la vida, como prerrequisito para el logro de la igualdad de derechos y oportunidades, condición básica para la inclusión social, política y económica.

Goce Efectivo del Derecho

A través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se proclama que los Estados tienen la responsabilidad de asegurar que todos los seres humanos, sin distinción alguna, deben ser tratados de manera igualitaria, es así como se reconoce que todos nacen libres e iguales en derechos y que por ende deben ser respetados y cumplidos según lo aceptado por cada nación. Como consecuencia los Estados deben poner todos sus esfuerzos en la consecución de los objetivos que permitan que desde todos los sujetos se promueva el respeto y reconocimiento de los derechos, así como el aseguramiento del goce y aplicación de manera efectiva de los mismos.

Desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) se plantea una nueva concepción: “todos somos diferentes”, como una forma de promover la dignidad y el valor del reconocimiento de los derechos que como sujetos poseen las Personas con Discapacidad, independientemente de la condición que se presente.

Para alcanzar un goce efectivo de los derechos de las Personas con Discapacidad, la convención propone la adopción de un tipo de medidas específicas que permitan evitar la discriminación, implicando esto la necesidad de realizar modificaciones en los derechos, y además disponer de una serie de medidas especiales,

que a su vez, sean reconocidas también como un derecho; por esta razón, son necesarios, dentro de la exigibilidad, el reconocimiento y el goce efectivo de los derechos de las Personas con Discapacidad, la realización de unos "ajustes razonables" para que la sociedad y el entorno se adapten a las necesidades de la población.

> Para la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social (PPDIS, CONPES 166 de 2013) es importante trascender las políticas de asistencia o protección hacia las políticas de desarrollo humano con un enfoque de derechos, donde se plantea la importancia de acceder a los bienes y servicios a través de "criterios de pertinencia, calidad y disponibilidad, procesos de elección colectiva, la garantía plena de derechos de los ciudadanos y la eliminación de prácticas que conlleven a la marginación y segregación de cualquier tipo". Esto con la intención de que las Personas con Discapacidad tengan un acceso creciente y progresivo al desarrollo humano y por ende a las condiciones antes mencionadas, que dicho desarrollo exige.

Es importante considerar entonces que, las Personas con Discapacidad, poseen derechos independientemente de su condición y que es responsabilidad del Estado garantizar, de manera suficiente el goce efectivo de los mismos, ya que son obligaciones directamente exigibles, que según la Constitución Política de 1991, y de acuerdo con lo ratificado en la ley 1346 de Julio 31 de 2009 deben ser amparados, respetados y cumplidos de acuerdo a lo pactado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El goce efectivo de los derechos en sí mismo hace que la protección de sus derechos sea inmediata y que los mismos, sean respetados por cualquier autoridad o persona, independientemente de sus condiciones.

Políticas Públicas

El concepto de Políticas Públicas surge en el lenguaje de las ciencias políticas europeas, en los años 70 del siglo XX, refiriéndose al uso del poder político para dar respuesta a un problema social, a partir del cual intervienen distintos actores con el fin de proponer soluciones ante dicha situación. (Subirats, Khoepfel, Larrue, & Varonne, 2008).

De otro lado, el término de políticas públicas ha sido entendido desde, Heclo y Wildavsky (1974: xv) como "… una acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ella misma". Para Thoenig (1997) la política pública se basa en: "la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad", así mismo en el año (1986:12), este autor dice: "la política pública se transforma en "programa de acción de una autoridad pública". Por su parte Dubnick, (1983:7) la política pública "está constituida por las acciones gubernamentales, que los gobiernos dicen y lo que hacen con relación a un problema' o una controversia". También (Roth, 1999a:14) las plantea como "…un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados

necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática".

Desde los planteamientos de algunos autores colombianos resaltamos a: Vargas Velásquez, (1999:57) quien las define como "el conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables". Así también, Salazar, (1999:50) dice: "El conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas". En el mismo sentido, Álvarez y Valencia, (2008: 97) proponen que: "las políticas públicas son la forma como se le da coherencia, integralidad y sostenibilidad a las decisiones y acciones de los gobiernos.

En conclusión, podemos comprender este concepto como aquellas disposiciones gubernamentales, que surgen a partir de una necesidad, un problema, un malestar o inconformidad colectiva, y que se orientan con la sociedad en su conjunto, en pro de la solución de un problema social al que se le debe realizar un seguimiento y control, que al momento del análisis, tenga en cuenta los siguientes criterios: los conceptos y el diseño, la gestión implementada, el modo de ejecución, y la utilidad de los programas de intervención social.

Accesibilidad

El concepto de Accesibilidad ha sido entendido generalmente como aquellas medidas adecuadas que han de cumplir los espacios a nivel de infraestructura, facilitando una participación activa de las personas con o sin discapacidad. Sin embargo, en una perspectiva mucho más amplia, nos encontramos con autores como Huerta Peralta (2006) que la define como "….la condición necesaria para permitir a las personas participar en las actividades sociales y económicas para las que la infraestructura construida ha sido concebida. La accesibilidad podemos entenderla en relación con tres formas básicas de la actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión".

Desde El Plan Nacional De Discapacidad, Julio 2002. Se menciona: **"**La Accesibilidad es un bien público que se ha venido consagrando en términos de derecho ciudadano en las últimas dos décadas, a través del cual toda persona, sin importar su edad, género, raza, sus condiciones físicas, psíquicas y sensoriales, tiene derecho a interactuar socialmente y a desarrollar sus aptitudes y potencialidades en las diversas esferas de la actividad cotidiana, y a hacer uso y disfrutar libremente de todos los servicios que presta y ofrece la comunidad".

Luego, De Asís Roig, Rafael (2007), a partir del tema de la Accesibilidad Universal, argumenta que esta se encuentra "relacionada con la participación en la vida

social lo que implica que no es una exigencia que se proyecte sobre cualquier bien, producto o servicio sino sólo con aquellos que pueden relacionarse con dicha participación. De esta forma se entiende la estrecha relación que existe entre la accesibilidad y la no discriminación".

Ahora bien desde el ámbito jurídico y reglamentario, el acceso, se ha instituido a partir de distintas leyes, decretos y acuerdos. Tal es el caso a nivel Nacional, de la Ley Estatutaria- 1618 de 2013 que en el artículo 2 establece que el acceso se enfoca directamente hacia la garantía del pleno ejercicio de los derechos de las Personas con Discapacidad; estableciendo que la accesibilidad ha de entenderse como: "Condiciones y medidas pertinentes que deben cumplir las instalaciones y los servicios de información para adaptar el entorno, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y utensilios, con el fin de asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, tanto en zonas urbanas como rurales. Las ayudas técnicas se harán con tecnología apropiada teniendo en cuenta estatura, tamaño, peso y necesidad de la persona".

De acuerdo con lo anterior, analizamos que las teorías o argumentos no se encuentran tan centradas en la preocupación por la transformación del entorno físico, estas en cambio parten esencialmente de la posibilidad que tienen las personas, sin importar su condición física o intelectual, de interactuar socialmente desarrollar aptitudes y potencialidades de forma autónoma, a partir del conocimiento de sus derechos, y el ejercicio de los mismos, generando oportunidades a través de vínculos de comunicación sólidos. De esta manera, el acceso se convierte en una herramienta de empoderamiento, mediante la cual las personas con discapacidad podrán fortalecer su autonomía, ser protagonistas en la toma de decisiones y en la participación inclusiva, como sujetos de derechos, críticos y analíticos.

Resultados parciales y conclusiones

Las reflexiones planteadas a continuación, emergen, entre otras cosas, por efecto de la articulación entre las unidades de texto, los tópicos y las agrupaciones a que dieron lugar a algunas de las categorías a priori y emergentes entre las que se cuentan: Incidencia en espacios de ciudad, goce efectivo, participación y política pública. Es desde el análisis riguroso de estas categorías que podemos plantear las siguientes consideraciones:

Toda vez que la agremiación y consolidación de las diferentes organizaciones de, para y con las personas con discapacidad en la ciudad de Medellín se han venido fortaleciendo, la participación (no de igual manera en todos los niveles) en los lugares de decisión frente a sus derechos ha ido ganando terreno. Es por eso que desde el trabajo

con los CCCI se ha venido evidenciando paulatinamente el empoderamiento de los integrantes en el reconocimiento de los mecanismos de participación y exigibilidad de derechos, indispensables para el trabajo desde la comunidad y en pro de una participación mucho más eficaz y adecuada. Esta situación ha impactado favorablemente en la visibilización que está teniendo el tema y las personas con discapacidad en diferentes espacios comunitarios y de ciudad, posibilitando que se desarrollen una multiplicidad de actividades de concientización frente al mismo, que trascienden en diferentes Instituciones Educativas y organizaciones comunitarias permitiendo que se conozca la oferta de servicios para Personas con Discapacidad.

En este sentido, es notable que a partir de la conformación de los CCCI, la participación desde la incidencia de las Personas con Discapacidad, familiares y/o cuidadores, ha sido cada vez más sobresaliente. En muchas zonas de la ciudad de Medellín se han realizado propuestas muy interesantes como por ejemplo: salidas de campo a diferentes espacios de la ciudad como los Centros Comerciales, los edificios públicos, las universidades, el metro, entre otros, para realizar veedurías y control social en aspectos de infraestructura, de comunicación e información, así como en los Centros Educativos, donde se proponen mejoras en los currículos, capacitación docente, sensibilización a los estudiantes entre otras.

Es evidente entonces, que la situación de las personas con discapacidad y sus niveles de participación en las decisiones que los afectan van, como diríamos coloquialmente, por "buen camino", al punto que, tanto Medellín como Antioquia han sido referentes y modelos importantes en el país para otras ciudades y regiones de Colombia.

Sin embargo, desde la experiencia y la voz de las personas que viven el día a día de la ciudad, se escuchan opiniones en torno al respeto por los derechos, el acceso o no a los servicios y las lógicas internas del Comité Municipal, las mesas de trabajo y los CCCI, en las que expresan sus preocupaciones e inconformidades y se da cuenta de otras realidades en el funcionamiento de estas estructuras:

- En las más de las veces, la participación efectiva, decidida, continuada y coherente en los diferentes espacios en los que hacen presencia las personas con discapacidad se ve truncada por la falta de recursos económicos que incluso les impiden el traslado desde sus lugares de residencia hasta los sitios de encuentro. Situación que se da, ya que los Comités no cuentan con apoyos económicos o materiales por parte de la Alcaldía. Ha de tenerse en cuenta que no será posible garantizar una óptima participación de las personas con discapacidad, si no se brindan los apoyos necesarios para que esta se lleve a cabo, en términos de transporte, disposición de un espacio accesible para reunirse, permanente y central para todos, formación y acompañamiento oportuno en el proceso.

- La identificación y caracterización de la población con Discapacidad no ha sido ni completa ni con la rigurosidad que dicho proceso requiere, puesto que lo más cercano que se ha obtenido, es el último censo realizado por el DANE en el año 2013, en el que se identificaron las personas que habitaban en lugares especiales de alojamiento por alguna discapacidad o limitación permanente. Esta situación puede llegar a obstaculizar el reconocimiento de los postulados propuestos en la política pública para la participación e incidencia positivas por parte de las Personas con Discapacidad, sus familiares y cuidadores, además disminuye las posibilidades de acceso a los servicios y el goce efectivo de los derechos.
- Es bastante clara, para las personas con discapacidad, la idea de corresponsabilidad de los diferentes actores sociales, para garantizar el pleno desarrollo del Plan Municipal en pro de una buena y completa participación en la ciudad. Esto exige que los ciudadanos, la administración municipal, la academia, las Personas con Discapacidad, las organizaciones sociales, entre otros, se comprometan a acompañar, motivar, gestionar y ser actores importantes en los procesos de participación y fortalecimiento de los diferentes CCCI.
- En torno a las dinámicas que se viven en los CCCI, es común escuchas expresiones como "La conformación y fortalecimiento de los CCCI ha sido un camino laborioso en el cual intervienen múltiples factores en su funcionamiento, entre ellos, el compromiso de las comunidades frente al tema, liderazgos negativos en algunos integrantes, los disímiles niveles de apropiación conceptual o educativos; al igual, que el conocimiento y dominio de las dinámicas comunitarias; tiempo o disposición para participar activamente en las actividades demandadas por el comité, así como convocar y mantener activas las funciones del mismo; factores que inciden en el ingreso y egreso fluctuante de sus integrantes, ocasionando desmotivación y deserción de los comités." (Unidad de discapacidad, Familia y Derechos Humanos).
- En el tema de la participación se evidencian un sin número de tensiones que terminan afectando la posibilidad de que la misma llegue a buen término: "Aquí cada quien tira para su lado, el escenario de discapacidad es pesado, hay unos egos muy grandes y cada quien defiende su terreno y condición, nos cuesta trabajar en equipo, nos cuesta trabajar en red". (Testimonio A – 1). De hecho, algunos de los CCCI se han convertido en lugares privilegiados de participación, pero al máximo nivel al que se ha llegado es tal vez al de información y consulta. Incluso, para la participación en la toma de decisiones no se ha llegado al nivel que se debiera. En tal sentido, algunos de los actores

alzaron su voz para manifestar que ello se debe a la falta de formación política que no permite niveles óptimos de participación.

- Es indispensable entonces que se desarrolle un trabajo en red desde los diferentes CCCI de la ciudad, basados en necesidades, fortalezas e ideales en común, que permitan a su vez la articulación con otros actores sociales que en algunos sectores poco se han venido relacionando y la puesta en común de necesidades que se hacen generales y constantes en diferentes espacios de participación política y pública, con el ánimo de potenciar el entendimiento de que la discapacidad es un tema de ciudad.
- Para que se dé un goce efectivo de los derechos, "es fundamental que se cambie la lógica en la atención a las personas con discapacidad, toda vez que es necesario trascender la visión en la que son vistas como personas con necesidades que deben ser asistidas, por sujetos con derecho a exigir prestaciones y conductas en un marco de deberes y de corresponsabilidad. Si ponemos esto en boca de todos, y todos manejamos el tema de la discapacidad, sus conceptos y no solo a usarlos sino aplicarlos, a vivirlos a ponerlos en práctica, a evidenciarlos y eso es una manera de hacer efectivo el derecho; pues los derechos no solo los hace efectivo el gobierno abriendo una escuela y garantizando un cupo al niño con discapacidad, se hace efectivo cuando los entornos si cumplen con esas condiciones de accesibilidad, de eliminación de barreras, esas invisibles que tenemos cada uno de nosotros por el otro al ser diferente" (Testimonio F – 3).
- A partir del desarrollo del trabajo de campo se pudo evidenciar que aun en espacios de participación como los CCCI "las personas con o sin discapacidad que asisten, trabajan y luchan por mejorar sus condiciones de vida no ven materializados sus derechos y aunque sea allí el punto básico para la puesta en común de las necesidades y el trabajo constante por satisfacer las mismas, se dificulta el pleno goce de los derechos. Hay una relación muy directa, una cosa es que yo participe y vea materializadas muchas de mis necesidades básicas pero cuando yo voy a un CCCI y no veo respuestas a mis necesidades laborales, de movilidad, de salud digo ¿para qué asistir? Y estamos hablando de goce efectivo de derechos." (Testimonio C-9). "...la política pública es muy buena y fuera mucho más buena si todo eso se cumpliera, todo lo que dice frente a accesibilidad, frente a los derechos, en educación, en salud, si se ponen a ver no se cumple, por ejemplo en salud todo lo niegan y están en la política pública que deben garantizar el pleno goce, medicamentos, aditamentos, todo tiene que ser por tutela". (Testimonio C-8). Pareciera que le estamos dando goce pero no efectivo, yo diría que nos hace falta muchísimo y lo otro es que nos hace falta determinar el horizonte hacia donde tienen que llegar las

Personas con Discapacidad y ese goce efectivo de derechos se tiene que tangibilizar en oportunidades. Yo entiendo cuando la gente dice que no se le está garantizando el derecho a salud, el derecho a la educación, que no tengan las cirugías, las terapias, el cupo en el colegio y eso genera una tensión permanente entre la legalidad y la legitimidad, (Testimonio A-1).

- En relación con la política pública, fue muy frecuente escuchar voces que manifestaron situaciones como: "Falta de voluntad política de dirigentes de alto nivel a quienes simplemente el tema de discapacidad no les interesa, no es prioritario, no es taquillero entonces lo dejan de un lado" (Testimonio F - 1). Es evidente que existe una inconformidad sobre el desarrollo de la política pública porque sienten que se viene en retroceso en aspectos relacionados con la disminución de la participación, los interese han cambiado y se han particularizado, generando una división en la población y los ideales y objetivos que desde un principio se propusieron en la creación de la política pública en discapacidad.

Referencias

Abramovich, Víctor (2006a). «Los estándares interamericanos de derechos humanos como marco para la formulación y el control de las políticas sociales», en Anuario de Derechos Humanos, Santiago, Centro de Derechos Humanos-Universidad de Chile, pp. 13-51.

Acuerdo Número 086 DE 2009 (9 de diciembre de 2009). Por medio del cual se adopta la política pública en discapacidad para el municipio de Medellín.

Alvarez, G., Valencia, J (2013). El caso de la Universidad del Quindío Colombia, Sophia: Educación ISSN: 1794-8932, 2013 vol:9 fasc: N/A págs: 55 – 68.

Constitución política de Colombia. 1991

De Asís Roig, R. (2007). Sobre la accesibilidad universal. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Universidad Carlos III de Madrid.

Güendel, Ludwing (2002). «Políticas públicas y derechos humanos», Revista de Ciencias Sociales, vol. III, nº 97, San José, Costa Rica, pp. 105-125.

Huerta Peralta, J. (2006). Discapacidad y Accesibilidad, la dimensión desconocida. Comisión especial de estudio sobre discapacidad del congreso de la república. Fondo editorial del congreso del Perú.

Jiménez Benítez, William Guillermo (2007). «El enfoque de los derechos humanos y las políticas públicas»,Revista Civilizar, año 7, nº 12, Bogotá, enero-junio, pp. 31-46.

Ley 1346 de 31/07/2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Congreso de la República. Colombia.

Ley estatutaria No 1618. 27 de febrero de 2013. Congreso de la República. Colombia.

Naciones Unidas. (2012). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado el 10 de julio de 2013, de http://www.un.org/es/documents/udhr/law.shtml Naciones Unidas. (s/f). Los derechos y la dignidad de las personas.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos – OACDH (2004). Los derechos humanos y la reducción de la pobreza. Un marco conceptual, Ginebra y Nueva York.

ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo. Nueva York: ONU.

Plan Municipal de atención a las personas con discapacidad de la ciudad de Medellín. 2010 – 2018.

Plan Nacional De Discapacidad, Julio 2002.

Política Pública Nacional de Discapacidad (CONPES). (2013). Consejo Nacional de Política Económica y Social. Rojas Betancur. M.A. (2011). El Enfoque de derechos para el diseño de las políticas públicas en Colombia.

Roth Deubel, Andre Noël (2003). Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación, Bogotá, ediciones Aurora.

Salazar, Carlos. Las políticas públicas. Medellín, Colección jurídicas, Profesores No 19, 1995.

Thoenig, Jean Claude. El análisis de las políticas públicas. EN: Revista Universitas. Pontificia Universidad Javeriana, No. 93, 1997.

Subirats, J., Khoepfel, P., Larrue, C., & Varonne, F. (2008). Análisis y gestión de Políticas Públicas. Barcelona, España: Book Print Digital.

Velásquez, Fabio. La participación ciudadana en la democracia, Colombia. Mimero, 1992.

Velásquez Fabio, González Esperanza. (2003) ¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?. Editado en LitoCamargo Ltda. Bogotá D.C., Colombia.

"TAN DIVERSOS COMO ADOLESCENTES"
DERECHO A APRENDER EN IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Myriam Bock
Romina Parducci[1]

Introducción

La inclusión implica igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Igualdad de oportunidades que debe darse en todos los niveles, y en todas las edades. Igualdad de oportunidades que involucra derribar barreras y generar las condiciones para que todos puedan participar activamente en la sociedad y, en este caso específicamente, en el contexto escolar. La tarea de la inclusión no es una tarea sencilla por supuesto, conlleva muchas dificultades. En el recorrido realizado y en los intentos por llevar a las prácticas esta mirada, este enfoque inclusivo, nos tropezamos con diversas barreras. Entre ellas, podemos nombrar las edilicias, la falta de una capacitación docente adecuada para percibir, respetar y abordar la diversidad, el desconocimiento de los derechos por parte de las familias, el descreimiento del potencial o sobreprotección del niño o joven por parte del contexto, las grietas legales que dan lugar a la libre interpretación generando prácticas dispares e inequidades para los alumnos, escuelas que se autoproclaman inclusivas sin tener un real compromiso en realizar sus prácticas, y así podríamos seguir nombrando…

Pero en los últimos años, vemos también avances. Avances relacionados con poder alojar cada vez más alumnos con discapacidad en la escolaridad común secundaria, con poder flexibilizar la currícula o las estrategias de enseñanza vehiculizando el acceso a los aprendizajes y a la acreditación de contenidos o saberes. Avances relacionados con poder compartir la escolaridad con otros, con otros quizás iguales en edad pero diversos, muy diversos, como todos los adolescentes lo son, como todas las personas lo somos. Avances que no son pocos, y son muy significativos.

En el presente trabajo compartiremos nuestra experiencia realizada en Nivel Medio con alumnos con discapacidad, las configuraciones de apoyo implementadas y los fundamentos de nuestras prácticas, las cuales tienen siempre como finalidad acercarnos hacia una real inclusión.

---

1 Equipo A.D.E.E.I (Asociación para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración). Equipo de Apoyo a la Integración- Nivel Medio
Prof. Myriam Bock: Coordinadora de Apoyos. Prof. en Psicopedagogía (Inst. Superior de formación Docente y Técnica Nro 42, Buenos Aires) y Estimuladora Temprana (Inst. Superior de Ciencias de la Salud de C.A.B.A)
Lic. Romina Parducci: Coordinadora de Apoyos y Taller. Lic. en Psicología (Universidad de Buenos Aires)

Reseña Histórica

Los fundamentos que rigen las prácticas de ADEEI en todos los niveles educativos se basan en los lineamientos y principios expuestos en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. La misma, en su artículo 24, dispone que "Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad"[2] Es desde este marco que ADEEI sostiene desde el año 2000, proyectos de integración escolar en el nivel secundario, apuntando a la igualdad de oportunidades para los alumnos.

El abordaje que realiza ADEEI en secundaria consta del acompañamiento y andamiaje de una docente de apoyo durante la jornada escolar y un espacio de Taller a contra-turno. Esta modalidad, fue estableciéndose poco a poco. Los alumnos requerían intervenciones que contemplaran sus estilos de aprendizaje, y que dieran lugar al empleo de estrategias de enseñanza específicas y singulares para cada joven, atendiendo a la diversidad. Las escuelas secundarias por sí mismas, no estaban preparadas para ello, por lo cual, se requirió sumar, dentro de la escolaridad común, a la figura del docente de apoyo, capacitado por ADEEI, quien comenzó a insertarse en las escuelas y en las aulas efectuando un trabajo de reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias y promoviendo el uso de diversas estrategias que favorecieran el acceso a los aprendizajes.

Por otra parte, al ir repensando en las configuraciones de apoyo más adecuadas para los jóvenes que transitaban la escolaridad media, se pensó en armar un dispositivo que favoreciera el tránsito por la escuela secundaria proveyendo a los alumnos de las herramientas necesarias para disminuir las barreras al aprendizaje y la participación. De este modo, poco a poco fue enriqueciéndose la idea inicial surgiendo la propuesta de talleres a contra-turno.

Los talleres se constituyeron de manera grupal en tanto, es en la relación de unos con otros, en donde se plasma lo heterogéneo y lo diverso y desde donde se puede abordar el respeto por las diferencias. Así, en el 2002 se realizan gestiones para contar con un espacio en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde realizar a contra-turno el taller grupal de apoyo pedagógico. Allí, se comienza a trabajar con los alumnos tanto sobre lo pedagógico propiamente dicho (re-explicaciones, ejercitaciones, ejemplificaciones, anticipaciones, repasos, etc.) como sobre aquellas cuestiones

[2]Ley 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo" Artículo 24. Educación. 2. A

vinculadas a la organización escolar (registrar y jerarquizar prioridades, organización del tiempo de estudio, etc.)

Más tarde, los talleres comenzaron a realizarse en un club cercano a la escuela, lo cual implicaba que los alumnos se trasladaran de la escuela al club, debieran gestionarse el almuerzo, manejar dinero, vincularse con personas de otro ámbito, cuidar un nuevo espacio de trabajo, etc. Así, se fueron detectando otras necesidades vinculadas al desarrollo social y autónomo y la decisión de ADEEI fue atender a esas necesidades, procurando que la mirada no estuviese solamente sobre los contenidos del plan de estudios o el acceso a la currícula. Si tomamos algunos de los principios de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, éstos promueven:

> "El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas"[3]
>
> "La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad"[4]

De este modo, desde una mirada integral y apostando a esa autonomía, a esa libertad, y a esa inclusión social es que desde ADEEI se decide atender a todas esas necesidades que estaban en juego y que eran tan o incluso más importantes, nos animamos a decir, que aquellas cuestiones que hacen a la acreditación de saberes académicos.

Apuntando a enriquecer aún más los espacios de Taller, en el año 2010 comenzamos a desarrollar lo que llamamos "Espacio de Reflexión", destinado a reflexionar sobre el reconocimiento de sí mismos y los demás y desarrollar herramientas para una mejor inserción en el contexto escolar y en la vida cotidiana apuntando siempre a la inclusión social.

Desde entonces, nuestros talleres abordan dos aspectos: lo estrictamente pedagógico y las habilidades sociales.

Por otro lado, en los últimos años, los talleres han sumado mayor heterogeneidad ya que, de acuerdo a las necesidades que iban surgiendo, comenzaron a sumarse a aquellos jóvenes con proyecto de integración de ADEEI pero que provenían de diversas escuelas. Así, los talleres fueron ampliando sus puertas y haciendo de la grupalidad un contexto cada vez más diverso como así lo es la realidad.

Descripción del abordaje

El Docente de apoyo (D.A.): se trata de un profesional, formado en el área y capacitado continuamente por A.D.E.E.I, que se suma a las escuelas con la finalidad de reducir las

---

[3]Ley 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo" Artículo 3°. Principios generales. punto C

[4]Ley 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo" Artículo 3°. Principios generales. punto C

barreras al aprendizaje y la participación, favorecer la adquisición de aprendizajes significativos y la integración al grupo de pares. De este modo, tiene por funciones:

- ✓ Evaluar las barreras y los facilitadores para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar
- ✓ Elaborar e implementar en conjunto con los docentes de las diversas asignaturas las estrategias de enseñanza necesarias
- ✓ Brindar apoyo en el contexto escolar
- ✓ Elaborar material didáctico específico
- ✓ Trabajar de manera interdisciplinaria con los profesionales particulares que atienden al alumno
- ✓ Reunirse con directivos y docentes de la escuela para aunar criterios, realizar un análisis y evaluación del proceso
- ✓ Participar de manera conjunta con la escuela en la elaboración del Proyecto Pedagógico por la Inclusión
- ✓ Realizar informes específicos sobre la evolución de los alumnos
- ✓ Sostener comunicación con la coordinadora de A.D.E.E.I y el Equipo Técnico, supervisando los aspectos pedagógicos del alumno, las estrategias a implementar y las decisiones a tomar en cuanto a su escolaridad.

De este modo, el D.A interviene con los docentes de la escuela, ayudándolos a identificar las dificultades, recursos y potencial de los alumnos y al mismo tiempo seleccionando y elaborando en conjunto las estrategias de enseñanza más favorecedoras para cada caso. En esta búsqueda de los recursos, habilidades y potencialidades del alumno, nos remitimos siempre a Gardner y su descripción de las Inteligencias Múltiples. Actualmente, si bien sus aportes son muy reconocidos en teoría, cuesta mucho a los docentes que tienen por delante un curso de niños o jóvenes, correr el foco de la inteligencia lógico-matemática o de la lingüística y poder visualizar otros tipos de inteligencias que son tan válidas como aquellas y poder desde allí ayudar al desarrollo del aprendizaje de sus alumnos. Es aquí donde interviene el docente de apoyo, ayudando a ampliar la mirada y hallar estrategias que beneficien a los alumnos detectando y respetando sus estilos de aprendizaje.[5]

También interviene en el aula con los alumnos, brindando el apoyo que éstos necesitan "in situ" tanto en lo referente a los contenidos (re-explicación de consignas, desglose de las mismas, etc.) como en situaciones más sociales que hacen al rol del alumno (aprender a trabajar en equipo, comprender las pautas institucionales, etc.)

---

5 Manual de los estilos de Aprendizaje, Material Autoinstruccional para Docentes y Orientadores Educativos DGB/DCA/ México-2004.

El trabajo del D.A no se realiza exclusivamente dentro del aula sino que, por el contrario, se trata de generar un interjuego de presencia-ausencia, para andamiar y al mismo tiempo dar lugar al despliegue de la autonomía del alumno en situación escolar. Si pensamos en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vigotsky, el docente de apoyo cumple un rol fundamental como aquel adulto que acompaña para que el potencial del alumno se desarrolle y progresivamente adquiera mayor autonomía para realizar la tarea por su cuenta, prescindiendo de su apoyo. Pero, al mismo tiempo, funciona también y especialmente, como alguien que acompaña al docente de la asignatura en la búsqueda de un mayor conocimiento sobre el estilo de aprendizaje de sus alumnos y la selección y diseño de estrategias acordes para propiciar aprendizajes. Por ello, este trabajo se desarrolla por momentos con la presencia física del docente de apoyo en el aula y, por otros, no se requiere su presencia ya que se hace posible una genuina interacción entre el docente a cargo de la clase y el alumno bajo proyecto de integración.

Respecto del Taller A Contraturno, actualmente hemos logrado gestionar la posibilidad de contar con un espacio para el despliegue del taller dentro del contexto de una escuela. Así tenemos alumnos que realizan su escolaridad en el turno mañana en su colegio y luego se quedan en el turno de la tarde a continuar con la actividad de taller. Además, asisten alumnos que son acompañados por A.D.E.E.I en otras escuelas de la zona.

El taller se realiza actualmente tres veces por semana, dos horas cada día y cuenta con 5 horas semanales de "Apoyo pedagógico y organización escolar" y una hora semanal de lo que llamamos "Espacio de reflexión y autonomía."

Como se mencionó anteriormente, el momento de Apoyo pedagógico y organización escolar se centra en el acceso a los contenidos propios del nivel. De este modo, se trabaja sobre los siguientes aspectos:

- Re-explicaciones, ejercitaciones, repasos, simulacros de evaluación.

  El nivel secundario, como todos sabemos, consta de muchas asignaturas y por lo tanto muchos profesores, cada uno con su modalidad singular de abordaje. Además, los tiempos apremian con el cumplimiento de la currícula. Por lo cual, en alumnos que tienen otros ritmos de procesamiento de la información, un nivel atencional lábil, un pensamiento más concreto y demás particularidades, se torna necesario contar con un espacio en donde se puedan abordar los contenidos escolares en un contexto y bajo una modalidad de abordaje más favorecedora de los aprendizajes. Así contamos con un espacio en donde la cantidad de estímulos distractores es menor que la de un contexto áulico, sin perder por ello la grupalidad, y en donde se implementan estrategias e intervenciones especialmente desarrolladas para las necesidades de cada alumno y de acuerdo al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno.

- Técnicas de estudio (notaciones marginales, mapas conceptuales, elaboración de resúmenes, uso de fichas, etc.); Uso de la agenda y organización del tiempo (registrar las fechas de evaluaciones y trabajos, jerarquizar las prioridades, delimitar tiempos de anticipación del estudio, etc.) Fuimos observando que nuestros alumnos presentan dificultades no solo para la comprensión y adquisición de los contenidos; sino asimismo para los aspectos ejecutivos. Recordar fechas importantes, organizar el tiempo del estudio, planificar pasos a seguir, etc. son todas actividades que resultan de complejidad para nuestros jóvenes, en un nivel educativo en donde tales habilidades resultan imprescindibles para obtener un buen desempeño. Desde hace muchos años trabajamos en ADEEI con el uso de la agenda, que cada alumno elige y compra de acuerdo a sus necesidades, su economía y sus intereses personales. Hacemos un trabajo exhaustivo y diario del uso de la misma y su importancia para la organización del tiempo. Se requiere un trabajo intenso en el empleo de este organizador externo que se convierte en una herramienta central para el trabajo cotidiano en la escuela y para la organización de las tareas en casa. Al mismo tiempo que se requiere un trabajo, no menos intenso, sobre el conocimiento y empleo de técnicas de estudio que favorezcan un desenvolvimiento cada vez más autónomo.
- Se trabaja con cada alumno acompañándolo en un proceso de autoconocimiento de las propias habilidades y dificultades, buscando y desarrollando las estrategias necesarias para reducir las barreras al aprendizaje y la participación.
- Al mismo tiempo, se comparte y aprende en grupos reducidos, compartiendo con pares, algunos del mismo curso, otros de cursos diferentes e incluso de escuelas diferentes. Y en este entramado heterogéneo se van desplegando cuestiones muy interesantes que hacen a la vida social, a la posibilidad de adquirir aprendizajes y habilidades para una mayor y mejor inclusión social. Así, van aprendiendo a regular la ansiedad y a esperar los tiempos del otro, a compartir al docente, a reconocer y respetar lo diverso, a trabajar en equipo. Como plantean Daniel Stigliano y Daniel Gentile en su libro "Enseñar y Aprender en Grupos Cooperativos", el aprendizaje cooperativo se define como "(...) el empleo didáctico de grupos reducidos en que los alumnos trabajan para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás."[6] Y en el que se tiene por finalidad "(...) estimular y desarrollar el pensamiento reflexivo, la comunicación y socialización del pensamiento, la

6 Stigliano, Daniel y Gentile, Daniel. "Enseñar y Aprender en Grupos Cooperativos" Capítulo 1: ¿Qué es un grupo cooperativo?". Pág. 14

> formulación de juicios, la discriminación de valores y la tolerancia por el tiempo y la opinión del otro."[7] De este modo, si bien se trabaja sobre el contenido, el foco no está puesto exclusivamente en su adquisición sino en la adquisición progresiva de estas otras habilidades que nombraban los autores y que se relacionan con el "aprender a aprender" y con el "aprender a convivir con otros."

Todo esto se hace siempre con aprobación y acuerdo de la familia y en un trabajo articulado entre los docentes del taller y los docentes de apoyo que asisten al establecimiento escolar. En algunos casos, coincide que el docente de apoyo que trabaja en la escuela es el mismo docente que luego trabaja con los alumnos en taller, pero muchas veces difiere. Y es entonces cuando se requiere un trabajo articulado entre ambos, para que haya continuidad en el proceso.

El Espacio de reflexión y autonomía surge a partir del rastreo de ciertas necesidades, que fueron llevando al diseño de actividades de experiencia directa y concreta, tendientes a fortalecerlos en la resolución de situaciones cotidianas. Las necesidades rastreadas han sido las siguientes:

Teniendo en cuanto todas estas necesidades, comenzamos a destinar tiempo a reflexionar sobre estas cuestiones y no solo a efectuar este proceso reflexivo sino además a poner en práctica ciertas experiencias para poder, desde lo vivencial, desarrollar habilidades para la vida cotidiana que generen más autonomía y por lo tanto mayor inclusión social con su grupo de pares. La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad habla de la necesidad de brindar "(...) a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad (...)"[8]

Un ejemplo claro de esto es la preparación de la merienda que realizamos todos los viernes en el taller, en donde decidimos juntos armar una lista de los productos que necesitábamos para merendar, calcular el dinero que necesitaríamos para comprarlos, evaluar las alternativas de supermercados y almacenes que contábamos en las cercanías y seleccionar el que nos resultara más funcional de acuerdo al criterio seleccionado (económico, geográfico, temporal), ubicar en un plano del barrio donde quedaba ubicado el taller y donde se encontraba el supermercado elegido y trazar juntos diversas posibilidades de rutas de llegada, evaluar si iríamos caminando o si debíamos emplear

---

[7] Stigliano, Daniel y Gentile, Daniel. "Enseñar y Aprender en Grupos Cooperativos" Capítulo 1: ¿Qué es un grupo cooperativo?". Pág. 13.

[8] Ley 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo" Artículo 24. Educación. Punto 3.

algún medio de transporte público, hacer la compra, elegir los productos de acuerdo a la marca o al precio, pagar en la caja, dividirnos las tareas de preparación, orden y limpieza. Una actividad que pareciera tan sencilla como preparar una merienda conlleva una multiplicidad de habilidades que eran necesarias trabajar en nuestros alumnos. De este modo estábamos abordando el manejo del espacio, del dinero, la posibilidad de planificar y anticipar ciertas cuestiones, etc.

Otro proyecto que hemos llevado adelante este año en el taller fue el armado de un grupo de whatsapp para todos los integrantes, en donde pensamos juntos quién sería el administrador, elegimos el nombre del grupo, la foto del perfil, acordamos las pautas de las cuestiones que eran permitidas comunicar por ese medio y las que no, enviamos por allí avisos sobre la asistencia al taller, efectuamos saludos por los cumpleaños de los integrantes del grupo, mandamos una foto de la lista de encargados de preparar la merienda cada semana, etc. De este modo, desde un lugar nuevamente vivencial vamos ejercitando las habilidades necesarias para manejarse con estos recursos tecnológicos de un modo adecuado y funcional.

En cuanto a la instancia de Reflexión, se trata de un momento en el cual nos sentamos en círculo, propiciando la comunicación entre todos los integrantes del grupo y vamos pensando juntos sobre diferentes temáticas propias de la etapa que están transitando como adolescentes. Muchas veces, a partir de las necesidades que vamos detectando los docentes vamos planificando las temáticas a abordar; mientras que en muchas otras ocasiones surgen temáticas espontáneamente en nuestros jóvenes, tal como un problema que tuvieron en la escuela, un conflicto con algún compañero, etc.

El taller de reflexión no se trata de un espacio terapéutico sino simplemente un espacio de intercambio entre los miembros del grupo. Realizamos este trabajo de manera muy cuidadosa y en intercambio y comunicación con los profesionales externos, anticipándoles las temáticas que se van a tocar, informándoles sobre las necesidades detectadas para abordar en los tratamientos, etc.

Desde el rol docente se interviene propiciando la escucha atenta de unos a los otros, el respeto por las diversas miradas o perspectivas, guiando hacia la posibilidad de reflexionar u obtener conclusiones que favorezcan una mejor inclusión social. Como dirían Stigliano y Gentile, "el docente necesita pasar de un rol centrado en sí mismo a cumplir en todo momento un rol facilitador."[9], se trata de "(...) aportar recursos para el aprendizaje, de sí mismo y de su experiencia (...)"[10]

Considerando que la adolescencia se trata de una etapa en donde el proceso de identificaciones, que van a constituir la propia identidad, está en plena actividad y la

---

9 Stigliano, Daniel Y Gentile, Daniel. Enseñar y aprender en Grupos Cooperativos. Capítulo 1: ¿Qué e sun grupo cooperativo? Pág. 16

10 Stigliano, Daniel Y Gentile, Daniel. Enseñar y aprender en Grupos Cooperativos. Capítulo 1: ¿Qué e sun grupo cooperativo? Pág. 16

palabra del par cobra tanto valor, es que pensamos en la posibilidad de realizar este taller en donde la riqueza de las reflexiones se basan justamente en la grupalidad y los intercambios que entre ellos se desarrollan. Este espacio genera asimismo sentimiento de pertenecer a un grupo, grupo que comparte la característica de tener una docente de apoyo, pero que también y, sobre todo, la característica de ser adolescente con todo lo que ello conlleva.

Resultados de la experiencia

A lo largo del tiempo que llevamos desarrollando esta práctica, hemos observado resultados que nos alientan a seguir en este camino. Hemos visto alumnos que fueron ganando habilidades para transitar mejor su escuela media tanto a nivel de lo pedagógico como desde lo social, alumnos que fortalecieron su autoconcepto y seguridad, que ha crecido el número de alumnos que egresaban de la secundaria y podían acceder a un estudio terciario, con o sin acompañamiento de un equipo de apoyo; alumnos que adquirieron mayor autonomía y habilidades para la vida diaria y estaban más preparados, por lo tanto, para iniciarse en una vida más adulta tras culminar la escolaridad secundaria.

A modo ilustrativo, podemos mencionar algunos cambios que se han ido produciendo en nuestros alumnos tras este trabajo y que son el motor para continuar apostando a un trabajo integral con ellos:

- ➔ Alcanzar aprendizajes significativos y acreditar saberes/contenidos en el nivel secundario.
- ➔ Alcanzar progresivamente mayor autonomía en el desempeño áulico.
- ➔ Empezar a viajar solos en medios de transporte público o mejorar el recorrido diario, descubriendo otras alternativas de camino.
- ➔ Asistir por primera vez a un campamento o al viaje de egresados, sin acompañamiento.
- ➔ Empezar a asistir a bailes o fiestas con amigos.
- ➔ Aprender a hacer su merienda o efectuar una compra en el supermercado.
- ➔ Alcanzar un mejor manejo del dinero.
- ➔ Autogestionarse la compra de su vestimenta.
- ➔ Alcanzar mayor comprensión de "códigos" o vocabulario adolescente.

Estos son solo algunos ejemplos de los resultados positivos que hemos observado como resultado de esta gratificante experiencia que llevamos adelante, resultado que nos muestran alumnos distintos a los que recibimos inicialmente, alumnos

que fueron adquiriendo y desplegando ciertas habilidades necesarias para la vida cotidiana, habilidades con las que ya contaban sus compañeros de clase y que sin ellas quedaban "por fuera".

Conclusiones

Recibir a los alumnos con discapacidad en las escuelas comunes, no es suficiente para hablar de inclusión o acercarnos a ella. Como plantea Carmen Alba Pastor, cuando nos habla de la propuesta metodológica del Diseño Universal para el Aprendizaje, "La educación para todos no solo significa que todos los estudiantes estén en el sistema educativo y en las aulas, sino que todos aprendan y lleguen al máximo de su desarrollo. Para que la educación sea para todos, y no más para unos que para otros, tiene que tener en cuenta las diferencias y buscar modelos, metodologías y respuestas didácticas que permitan aprender y lograr los objetivos educativos a todos los alumnos." (pág. 12)

Pero, ¿cómo hacer lugar al aprendizaje y a la participación de todos los alumnos cuando el sistema educativo, nuestras escuelas, no están preparados aún para ello? ¿Cómo favorecer a los alumnos cuando los docentes siguen sintiendo que no tienen las herramientas para afrontar la Educación Para Todos?

El abordaje que lleva adelante ADEEI, tiene la intención de favorecer el tránsito de los alumnos con discapacidad en la escuela secundaria común en un contexto geográfico determinado y en un momento histórico-social determinado, en donde aún no están dadas todas las condiciones para que la inclusión propiamente dicha sea posible. Todavía falta. Es cierto. Pero creemos que andando se hace el camino, y en ese andar fuimos construyendo nuestro camino, un modelo de abordaje en el cual el rol del docente de apoyo se vuelve clave para hacer visible en las escuelas la diferencia como motor de búsqueda de nuevas oportunidades y no como obstáculo. Al mismo tiempo, rescatamos la experiencia del Taller como una experiencia muy rica para la comprensión del contexto y el logro del desarrollo de habilidades que favorecen la inclusión social para el contexto escolar, para la vida.

Sin duda alguna, la inquietud de nuestros propios alumnos nos ha llevado a plantearnos mayores desafíos. Sabemos que este andar no se agota. Cada semana, cada mes, cada año evaluamos, analizamos y enriquecemos la propuesta, estableciendo una dinámica tan variada como flexible, creciendo juntos en la diversidad.

Referencias

Alba Pastor; Carmen Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible Universidad Complutense de Madrid

Alonso García, Catalina M.; Gallego Gil, Domingo José; Honey, Peter. "Los Estilos de Aprendizaje, Procedimientos de diagnóstico y mejora". Ediciones Mensajero. 1995

DGB. Manual de los estilos de Aprendizaje, Material Autoinstruccional para Docentes y Orientadores Educativos. DGB/DCA/ México -2004

Echeita S., Gerardo "¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos" REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004 Vol. 2, No. 2

García Ramos, Mirian "Habilidades Sociales en niños y niñas con Discapacidad Intelectual". Editorial Eduinnova, D.L. Sevilla: 2011

Gardner, Howard. (1983) "Inteligencias Múltiples" Ed. Paidós

Ley 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo" Artículo 24. Educación. 2. A

Stigliano, Daniel y Gentile, Daniel. Enseñar y aprender en Grupos Cooperativos. Ediciones Novedades Educativas. 2006

Vigotsky, "El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores"; Ed. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona. 1978

ÉTICA PROFESIONAL Y DISCAPACIDAD: UN TEMA PENDIENTE PARA PENSAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Rodolfo Cruz Vadillo[1]
Paulina Iturbide Fernández[2]
Victoria Pérez Peña[3]

Resumen

El presente trabajo es resultado de una investigación cuyo propósito principal fue analizar las construcciones sobre el concepto de discapacidad desde una mirada ética. Pretendemos contestar las siguientes cuestiones ¿Cómo han construido sus discursos/conceptos sobre la discapacidad profesionales de la educación? ¿Cuáles son los *habitus* y las visiones que hegemonizan en dichas concepciones? ¿Cómo se relacionan estos conceptos con un actuar ético profesional desde la mirada de los principios de justicia y autonomía? La aproximación a los datos fue desde un paradigma cualitativo. Se aplicaron cuestionarios a 9 participantes que cursaban la Maestría en Pedagogía con área terminal en Educación Especial en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Partimos del supuesto que con base en las visiones y *habitus* que han construido los sujetos, será su actuar e intervención con alumnos con alguna situación de discapacidad. El saber es utilizado como una herramienta que principalmente clasifica y cosifica al otro, sin embargo poco lo mira desde el ángulo de la posibilidad de que hay diversas formas de estar en el mundo. Concluimos que ha sido escaso el análisis y la reflexión desde una postura ética sobre el tema. Los saberes de orden científico han hegemonizado las visiones pero han dejado de lado un sustrato importante como lo es nuestro actuar frente a otros y las consecuencias de las intervenciones y diagnósticos que siendo validados científicamente, invalidan al otro y lo excluyen.

[1] Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana, Profesor- investigador de tiempo completo en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Correo electrónico: rodolfo.cruz@upaep.mx

[2] Doctorante en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Directora de la Maestría en Pedagogía en la misma institución. Correo electrónico: paulina.iturbide@upaep.mx

[3] Maestra en Gestión y Administración de Instituciones Educativas por la Universidad Cristóbal Colón. Auxiliar del Departamento de Desarrollo Académico en el Colegio Cristóbal Colón. Correo electrónico: victoriapp89@gmail.com

Palabras clave: discapacidad, ética profesional, educación inclusiva, educación especial.

Introducción

Hay elementos en lo social que siguen apareciendo una y otra vez en los discursos e imaginarios, se repiten, suenan y reaparecen para anunciar que en la mayoría de los casos no existe la posibilidad de sutura de cierre. Hoy por hoy seguimos preguntándonos sobre quiénes somos, quién es el otro, ese que es mirado desde mi ser, que no soy yo, pero que me constituye identitariamente. Reconocemos desde un aspecto antropológico que hay diversidad en lo humano, que dicho elemento funda la identidad, pero también nos cuesta reconocer que estamos en un juego de diferencias, que la diferencia más que ser una cuestión dada, aparece desde lo social. ¿Quién es el diferente o los diferentes? ¿Qué elementos son los que hacen a una persona ser reconocido bajo esa característica? ¿Será la falta de elementos de normalidad los que intervengan? Si es así, ¿Cómo se han dispuesto dichos esquemas y estructuras? ¿Qué tipo de mirada ha construido al diferente? ¿Bajo qué saberes se han fundado dichas diferencias? ¿La mirada que se tiene del diferente orienta el actuar ético? ¿Qué hemos hecho para mostrar a la diferencia como algo patológico, no deseable, algo monstruoso? ¿Es ético hacerlo? ¿Son la autonomía y justicia principios éticos que implícitos en los esquemas y estructuras construidas?

Es así como este escrito intenta abordar el tema de la discapacidad y la educación inclusiva, pero no desde un sentido plenamente amplio, sino enfocando a espacios institucionalizados, escolares, donde el proceso subjetivante/ objetivante está en todo su esplendor, donde se forman las conciencias y también se juzga lo diferente. Donde se cuestiona la anormalidad interrogando sólo con preguntas válidas, arrogantemente científicas pero muchas veces poco éticas. Son los docentes los que interesan en este escrito, es su trato, pero sobre todo su representación de la discapacidad la que se abordará. Queremos encontrar elementos para pensar su práctica ética, autónoma y justa como una intervención que según los nuevos discursos con aires de inclusividad deberían llevarlos a la participación social plena, y que sin embargo, como respuesta de actualidad, siguen las enclavadas líneas de un ayer patológico, premiante de lo homogéneo, castigador de lo diferente.

¿Cómo hemos construido discursos éticos sobre discapacidad? Un problema pendiente.

Hoy seguimos hablando de inclusión porque hay presencia de exclusión. Las prácticas discursivas que apoyan la inclusión social están presentes en los diversos escenarios y estratos del campo. Por ejemplo, en lo educativo es común que se pregunte por la inclusión de determinado grupo o individuo con características específicas ¿qué

ha pasado con las personas con discapacidad? ¿Se puede hablar de una inclusión o exclusión?

Históricamente, ha sido desde nuestras representaciones como hemos construido explicaciones a la realidad y formas "apropiadas", "correctas", "normales", de hacer y ser. Una mirada homogénea (Álvarez- Uría, 1996; Foucault, 2004). El problema es la ceguera que esta postura trae. Pues sólo permite reconocer al otro en cuanto es igual a mí, y son precisamente sus marcas las que inmediatamente pueden propiciar su reconocimiento, pero de "anormal".

En este trabajo se pretende hacer una aproximación para analizar ¿Cómo han construido sus discursos/conceptos sobre la discapacidad los profesionales de la educación? ¿Cuáles son los *habitus* y las visiones que hegemonizan en dichas concepciones? ¿Cómo se relacionan estos conceptos con un actuar ético desde su intervención en el aula? ¿Este actuar ético, autónomo y justo fomenta la inclusión de los alumnos en situación de discapacidad?

Se cree que las categorías que imperan en la actualidad, las etiquetas que en un principio buscaron hacer visibles al diferente y que en algún momento se llenaron de significados estigmatizantes y discriminantes. Inválido, bastardo, imbécil, etc. son algunos de los constructos que, para intentar caracterizar al diferente, se han construido. El problema no ha sido el significante en sí, sino la gran variedad de significados que se han congregado al interior de los mismos y que han construido ideas y representaciones en torno a la diferencia.

La discapacidad ha pasado a lo largo de la historia por fuertes miradas no siempre positivas, visiones que van desde la anomalía como rasgo identitario vinculado con la monstruosidad (Foucault, 1999), al castigo de una divinidad frente a actos no aceptados, pasando por una mirada desde la caridad al desvalido, pero, aunque positiva en apariencia, repulsiva a la vista y conmiserativa en la práctica. También desde una mirada clasificadora y asistencial donde lo que se ve es el déficit perdiendo el resto ontológico que nos conforma. Hoy por hoy, se presenta otra forma de mirar, que tiene de centro no la conmiseración por el otro, ni siquiera la condición deficitaria, sino más bien al sujeto en cuanto a ser humano con derechos, una mirada más social (Palacios, 2006; Brogna, 2009).

En esta línea Oliver citado por Angelino (2009:50) abona a un concepto más social: "La producción de discapacidad es entonces algo así como un conjunto de actividades específicamente orientadas hacia la producción de una mercancía –discapacidad- , sostenida por una gama de acciones políticas que crean las condiciones que permiten que estas actividades productivas de lleven a cabo y amparada en un discurso subyacente que le da legitimidad a toda empresa".

Donde la condición deficitaria no es central, sino más bien relacional, es decir, en interacción con un contexto que puede ser adverso en esencia y por ende

obstaculizador de la inclusión de personas con discapacidad a entornos apropiados a su dignidad como persona.

En esta investigación se intentan conocer los aspectos de la ética profesional y la discapacidad como un tema para pensar la educación inclusiva. Por lo que es importante identificar qué es lo que se ha trabajado en torno a dichas temáticas durante el transcurso de los años y en el plano tanto nacional como internacional, a continuación, se presentan algunas investigaciones que forman parte del estado del arte que hace referencia a la temática abordada en el presente estudio.

Un estudio encontrado fue el realizado por Parrila, A. (2010) denominado "Ética para una investigación inclusiva", el cual se desarrolla en el marco de la investigación "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar". El artículo se centra en el cambio ético que la Educación Inclusiva supone para la investigación educativa, y más en concreto para la investigación denominada inclusiva. Frente a los modelos tradicionales, descriptivos y prescriptivos, que se han venido utilizando para garantizar la ética en la investigación, la educación inclusiva propone el desarrollo de una cultura ética, de un espacio de reflexión sobre los referentes, modos, valores y cultura en la que se desarrolla la investigación, así como sobre su impacto en las prácticas sociales y educativas.

Otro artículo encontrado es el denominado "Aspectos éticos en discapacidad y derechos humanos: El rol del profesional de la salud" realizada por Suárez, D. Y Cardozo, A. (2012), en Bogotá, Colombia, el cual menciona que la discapacidad es hoy uno de los principales problemas de salud pública, y las personas en condición de discapacidad son una de las poblaciones a las que más se les vulneran sus derechos fundamentales. Existe hoy reconocimiento jurídico internacional y nacional para garantizar a todas las personas, y con predilección a las poblaciones más vulnerables, la realización efectiva y el pleno disfrute de sus derechos fundamentales como son la vida, la integridad, la dignidad, la salud, la educación, la movilidad y la participación política, entre otros.

Si bien la ética profesional puede analizarse desde distintas miradas, para este estudio se retoma la ética de principios, siendo estos "aquellos imperativos de tipo general que nos orientan acerca de qué hay de bueno y realizable en unas acciones y de malo y evitable en otras", Hortal (2002). Los criterios para juzgar las actuaciones profesionales pueden darse si se busca realizar un bien o servicio, si se evita hacer algún daño, si se trata a la persona como tal, respetando su dignidad y sus derechos y si estas actuaciones implican jerarquizar con criterios de justicia. Estos criterios definen los cuatro principios ético-profesionales: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. En esta investigación la mirada está puesta en los dos últimos. ¿Cómo en el ejercicio profesional docente el actuar ético promueve la inclusividad?

La autonomía tiene una base social importante pues se parte del reconocimiento del otro como persona, como sujeto de derechos. La promoción de la autonomía en un contexto escolar y social inclusivo consiste no solo en la búsqueda del bien per se, sino en hacerlo desde un pensar y sentir de interés profundo hacia el otro, hacia el desarrollo de sus potencialidades como persona no como el diferente o el limitado que requiere de un acompañamiento paternalista o sobreprotector sino como una persona con habilidades y posibilidades humanas por desarrollar. Si se tiene una concepción de la persona en situación de discapacidad centrada únicamente en el déficit, difícilmente puede darse una inclusión que promueva una verdadera autonomía.

Sucede lo mismo respecto al principio de justicia, si se piensa al otro sin sus derechos y deberes, si no se establecen prioridades en su acompañamiento y si la contribución profesional docente no abona al bien común, se estaría imposibilitando la inclusión educativa y social. En el ámbito del profesional de la educación existe una gran cantidad de normas jurídicas o códigos deontológicos cuya finalidad es regular en trabajo del profesor y aunque también pudieran "apelar a la conciencia moral del profesional docente para que ejerza su profesión del modo más ético posible", es importante no perder de vista que la auténtica orientación moral no la proporciona ningún código sino la conciencia personal, pues cada sujeto ha de analizar la situación y decidir qué es lo más correcto o acertado moralmente (Martínez – Navarro, 2010).

Método

Este escrito corresponde a un estudio transversal, sincrónico y no experimental, cuyo alcance es principalmente descriptivo. La recopilación de los datos se llevó a cabo por medio de una entrevista semiestructurada. Los datos se transcribieron fielmente de las grabaciones de audio para poder realizar un análisis categórico de los mismos.

Lo que a continuación se presenta es lo referente a los resultados obtenidos de las entrevistas profesores de educación básica que atienden alumnos con discapacidad. Todos Estudiantes de la Maestría en Pedagogía con línea terminal de Educación Especial de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). 9 fueron las entrevistas realizadas.

Se elaboró una codificación, ésta consistió en colocar una "A" haciendo referencia a su condición de alumno, posteriormente una U para denominar que es estudiante de la universidad, las siguientes letras tienen que ver con su nombre o apellido según fuera el caso.

Los cuestionamientos realizados a los participantes giraron en torno a lo siguiente: ¿Qué es la discapacidad? ¿Cómo se identifica?

Análisis de los resultados

El concepto discapacidad como ya se había apuntado anteriormente no ha sido un significante que haya pasado por una grilla ni ética, ni de un tipo de conocimiento más estructurado y sistemático, más bien parece estar centrado más en el sentido común que en otros elementos. Es así como los encargados de trabajar con personas con discapacidad, de los cuales se esperaría que tuvieran en su haber otro tratamiento en cuanto a elementos teóricos y conceptuales que coadyuvaran al logro de las metas como la inclusión y la no discriminación en torno al colectivo de personas con discapacidad. No obstante, parece ser que en el terreno formativo hace falta mucho por hacer, pues todavía son observables resabios de otros elementos más provenientes desde la escuela de educación especial, desde sus lógicas de conocimiento, más biologicistas y médicas, que desde un tratamiento más inclusivo y pedagógico.

Por ejemplo, al cuestionar a las docentes sobre lo que era la discapacidad, la condición deficitaria fue el centro de sus representaciones. Y no es tanto el problema que así sea desde el plano conceptual, sino que desde el ético, partiendo de principios de inclusión, autonomía, justicia y derechos humanos, dichos elementos significantes no apoyan el cambio social, al seguir pensando a la persona como el centro de la problemática.

La discapacidad es así desde el sentido común una condición que se porta, que está en el sujeto, que es su referente principal y que hace hincapié en la ausencia o falta, más que de una cuestión relacional. Sin embargo, el conocimiento que se posee intenta tener un atisbo de cientificidad, es decir, el sentido común dicta ausencia, pero las clasificaciones venidas desde los manuales coadyuvan a crear ficciones de realidad. “La discapacidad es la incapacidad física, intelectual, conductual y mental para las acciones cotidianas, la podemos identificar a veces desde el primer momento por el aspecto psicomotor, físico y algunas veces se necesitan pruebas psicológicas o sobre la marcha en el día a día”. AUG.

Es así como uno de los elementos que coadyuvan con la ficción de la falta o la ausencia está apoyado desde la disciplina, sobre todo la psicológica con su fuerte sesgo biológico. Las pruebas o test validados ayudan a invalidar al otro. ¿De qué forma podemos hablar así de autonomía para las personas con discapacidad? Cuando de entrada se intenta apuntar a su déficit como elemento fundante de su imposibilidad. Poco elemento ético hasta aquí, cuando no hay fortaleza teórica y un saber fuerte que se encuentre o sustente las representaciones y creencias que aquellos profesionistas que deberían coadyuvar en la inclusión de los mismos.

La discapacidad no sólo es la falta o hace referencia a la ausencia, también implica limitaciones, pero se parte de la propia persona, pues desde una visión médica de la misma, la discapacidad tiende a entenderse como enfermedad, ligado a un referente altamente patológico, dejando fuera todo elemento social implicado, sin

hablar de lo ético. “Pues para mí discapacidad es una condición o limitante de una persona la cual puede ser intelectual, motriz, visual o psicosocial para su desarrollo. Se puede identificar principalmente desde el área médica y por las diferentes características en actitudes, conductas o incluso hasta físicas”. AUMR.

Los médicos, especialistas, conocedores de la enfermedad son los legitimados para asistirla, para nombrarla, para curarla. Pues es su etiología, es decir sus causas las que interesa manejar como condición importante a tratar en el aula. “Nacimiento es destino”, poco cabe preguntarse por el hoy y la condición de posibilidad de estar de forma diferente en el “mundo de la vida”. El dictamen médico es prioritario en lo educativo, pues son ellos los legitimados desde su saber para trabajar con la condición deficitaria a la que se hace referencia cuando se piensa en la discapacidad.

> “La discapacidad podemos definirla como las limitaciones intelectuales, motrices, auditivas, visuales y psicosociales que se presentan en algunas personas. Estas limitaciones podemos identificarlas de diferente manera, según la discapacidad que se presente y para contar con un buen diagnóstico debe acudirse con un especialista que conoce las características y etiología de la discapacidad”. AUAN.
>
> “Las personas con discapacidad son personas que como condición de vida cursan con una limitante en alguna función u órgano físico, psico o biológico que dificulta su participación en el ámbito social, personal y/o laboral”. AUMD.

Es así como si bien la diversidad es algo dado, desde un sentido antropológico, la diferencia tiende a la valoración social, como dice el siguiente fragmento; es adjudicación de las personas, pero sobre todo, es una característica que marca una diferencia significativa frente al común, lo cual es el elemento fundante de su poco o nulo acceso a lo social.

En este mundo parece ser que se deben cumplir ciertos requisitos para ser persona, hay “criterios de normalidad” que tendrían que estar presentes y claro dichos saberes funcionan desde el poder de la institucionalización. Es aquí donde se puede ver que hay fundamentos que poco están pensados con matiz ético. Poco se ha reconocido el papel de las instituciones para excluir, clasificar y segregar al diferente, al “anormal”. Elementos bien presentes desde la perspectiva médica, pero poco favorecedor para aquellos no formados desde esos saberes. Una profesión sin reflexión ética de la persona con la que se trata. ¿Cómo buscar el bien común cuando desde un inicio se invalida al otro? ¿Cuál debería ser el elemento que sostenga el elemento ético de los docentes? ¿Cómo pensar que desde esta forma de entender la diversidad y la diferencia se pueda caminar hacia un principio de justicia cuando de entrada esto se cancela desde el elemento simbólico, donde antes de ser sujetos de derechos lo son de la patología y

la enfermedad y por ende de la imposibilidad de ser ciudadanos en toda la extensión de la palabra?

> "La discapacidad es una condición que típicamente es adjudicada a personas que presentan diferencias en las capacidades senso-perceptivas, físicas, intelectuales, motrices, sociales, de comunicación… y que son como creencia generalizada limitantes para acceder al entorno social establecido. Una persona es ubicada con alguna discapacidad cuando no cumple con los criterios de "normalidad", que previamente fueron establecidos por instituciones casi siempre de perspectiva médica". AUN.
>
> "La discapacidad es una condición genética o circunstancial que limita a la persona a desenvolverse en su totalidad en la vida diaria. Se identifica porque puede o no tener secuelas físicas, emocionales, cognitivas y sociales que limitan al individuo en cualquiera de estas esferas". AUPA.

Pero parece ser que la discapacidad no sólo, desde el sentido común, se entiende como la falta y la carencia actual, también implica un mañana. Los conceptos de discapacidad desde estas perspectivas señalan un presente, pero también un futuro. Siendo un problema del desarrollo, es común pensar en la imposibilidad de llegar al logro de normalidad. Al ser una cuestión interna poco puede realizarse desde lo social cuando todo está dicho, cuando se ha anunciado un nuevo destino, cuando las pruebas hacen que se sospeche y vaticine una anormalidad que puede ser progresiva y sobre todo, "incurable" y por ende poco tendría que hacer lo educativo.

> "Es una condición física y/o cognitiva que puede dificultar el desarrollo de una persona, ya sea que haya nacido así o durante su vida haya presentado la pérdida de audición, visión, motricidad, por mencionar algunos. Al nacer, la persona puede presentar diversas dificultades de salud sonde se necesita realizar una audiometría, escaneo ocular, diagnóstico neuropsicológico, estudio neurológico, estudio de ADN, por ejemplo, para poder reconocer si tiene alguna discapacidad". AUM
>
> "La discapacidad es una condición de algunas personas, quienes tienen dificultad para desarrollarse en algunas situaciones. Identifico la discapacidad por ejemplo si un bebé nace flácido o tarda en lograr su desarrollo psicomotor". AUD

Una ética profesional que busque principios de autonomía y de justicia, tendría que reconocer la voz y el ser más social de los sujetos. El problema con estas ideas y representaciones es que anulan la posibilidad en la persona con discapacidad haciéndolos sujetos del diagnóstico y muchas veces de la enfermedad. Para lograr un pensamiento ético es necesario el cambio ontológico y paradigmático en frente del otro. Mirar lo relacional y no la condición deficitaria.

Conclusiones

Como se pudo observar, las construcciones simbólicas respecto a la discapacidad se ven sesgadas con una condición ontológica del déficit. Una visión médica de la misma presente en la escuela. Una mirada a partir de la norma está presente sin que se haya realizado un ejercicio ético en grado de suficiencia sobre lo que es el otro, el diferente debe representar en los espacios regulares, donde su ser parece estar más del lado de la falta que de la posibilidad.

Hablar de educación inclusiva como menciona Echeita (2014) es pensar en las necesidades de los estudiantes más que en sus déficits, pensar en cómo organizar los espacios evaluativos y formativos y no esperar al diagnóstico como elemento fundante de la labor docente. También tiene que ver más con mirar los apoyos que se pueden dar y no las prácticas rehabilitatorias de las disciplinas.

Dicha operación será muy difícil de llevar si no existe una ética que guie las acciones, si no construimos una ética profesional fuerte centrada en la inclusividad como valor y en la no discriminación como elemento o herramienta de acción social. La formación ética debe ir acompañada de la formación disciplinar, no podemos quedarnos con los resabios de un saber del sentido común sobre la discapacidad, pues se ha comprobado que poco ha abonado al principio de inclusión plena tan pregonado y necesario.

Referencias

Angelino, M. (2009). "Ideología e ideología de la normalidad", en A. Rosato Y M. Angelino (Coords.), Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit, Buenos Aires: Noveduc, pp. 133- 154.

Álvarez- Uría, Fernando. (1996) "La configuración del campo de la infancia anormal". En Franklin, B. (Compilador) Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial. Barcelona. Ediciones Pomares- Corredor. pp. 90-120.

Brogna, P. (2009). "Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes", en P. Brogna (Comp.), Visiones y revisiones de la discapacidad, México: Fondo de Cultura Económica, pp.157-187.

Foucault, M. (1999). Los anormales, México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2004). Nacimiento de la biopolítica, México: Fondo de Cultura Económica.

Palacios, E. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad, México: Ed. Cinca

Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. España: Desclée.

Martínez-Navarro, E. (2010). Ética profesional de los profesores. España: Desclée.

Palacios, E. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad, México: Ed. Cinca

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. Revista de Educación Inclusiva 3(1) 165-174 Recuperado de http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-10.pdf.

Suárez, D. Y Cardozo, A. (2012). Aspectos éticos en discapacidad y derechos humanos: El rol del profesional de la salud. Revista colombiana de medicina física y rehabilitación 22(2) 155-163 Recuperado de http://www.revistacmfr.org/index.php/rcmfr/article/view/63/60.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO COMPUTARIZADO SOBRE SALUD SEXUAL PARA JÓVENES MEXICANOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Silvia Susana Robles-Montijo[1]
Yolanda Guevara-Benítez[2]

Resumen

El propósito de este estudio fue analizar un conjunto de factores de riesgo para la salud sexual de jóvenes con discapacidad auditiva (DA), a través de la aplicación de una serie de instrumentos previamente validados, utilizando un programa de cómputo. Los reactivos se presentan con una estructura gramatical adaptada y acompañados del video de un intérprete que los traduce a Lenguaje de Señas Mexicano (LMS).

Participaron 112 jóvenes mexicanos con DA, con edad promedio de 19.7 años, 60.7% fueron varones. Los instrumentos evaluaron: características sociodemográficas y antecedentes de la discapacidad; frecuencia de comunicación, con ambos progenitores, sobre temas de salud sexual; nivel de apoyo y supervisión parental percibido; nivel de conocimientos sobre infecciones de transmisión sexual y uso del condón; prácticas sexuales de riesgo e indicadores de abuso sexual.

Los resultados indicaron que 51% de los jóvenes han tenido relaciones sexuales, con una edad promedio de 16 años en su debut sexual, sin diferencias por sexo. De ellos, el 47% no utilizó algún método anticonceptivo. En promedio, han tenido 13 relaciones sexuales, pero sólo en cinco ocasiones han utilizado condón y han tenido cinco parejas sexuales; 11% reportó haber tenido un embarazo, 7% un aborto, 9% una ITS; 35% reportó abuso sexual en su primera relación y 21% en relaciones subsecuentes. La mayoría contestó que nunca o casi nunca ha conversado con sus padres sobre el cuidado de su salud sexual ni cuentan con apoyo y supervisión de sus progenitores. El nivel de conocimientos resultó sumamente bajo en ambas pruebas. Se concluye que existe un patrón de conducta sexual de riesgo, relacionada con factores

[1]Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Grupo de Investigación en Psicología y Salud Sexual. Responsable de la investigación financiada por PAPIIT-DGAPA-UNAM, proyecto IN308015. Contacto: susana@campus.iztacala.unam.mx.
[2]Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano. Corresponsable de la investigación financiada por PAPIIT-DGAPA-UNAM, proyecto IN308015. Contacto: yolaguevara@hotmail.com. Las autoras agradecen la colaboración de Yuma Yoaly Pérez Bautista en la realización de este estudio.

como falta de comunicación con los progenitores. El programa computarizado resultó ser adecuado para la aplicación de los instrumentos.

Palabras clave: Discapacidad auditiva, jóvenes, salud sexual, comunicación con padres, evaluación.

Introducción

El Grupo de Investigación en Psicología y Salud Sexual de la FES Iztacala-UNAM inició su trabajo en 2001, realizando diversas investigaciones para desarrollar y validar instrumentos y programas de intervención dirigidos a jóvenes mexicanos sin discapacidad.

Los adolescentes y jóvenes son una población que se enfrenta a situaciones que ponen en riesgo su salud sexual y reproductiva, especialmente cuando ejercen su sexualidad desde edades tempranas, tienen múltiples parejas sexuales o tienen relaciones sexuales sin protección (Quiroz et al., 2014; Robles et al., 2011). Tales prácticas sexuales dan como resultado una potencial vulnerabilidad a embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual (ITS), incluyendo al VIH (Virus de Inmunodeficiencia Humana). Para disminuir esos riesgos de salud, se han llevado a cabo diversas estrategias que incluyen campañas informativas, fomentar relaciones sexuales con una sola pareja, practicar sexo seguro, fomentar la práctica de la abstinencia sexual y emplear condones u otros métodos anticonceptivos (Bárcena, Robles & Díaz-Loving, 2012; Robles et al., 2012). En personas que tienen una vida sexual activa, el uso consistente del preservativo ha sido la práctica que mayor atención ha recibido en la investigación, por su efectividad para prevenir los problemas de salud sexual.

Cuando el interés de la investigación se centra en explicar el comportamiento de riesgo o preventivo, el trabajo implica obtener información sobre cada una de las variables que se definen en el modelo del cual se parte, analizando las relaciones que se dan entre ellas. Entre los modelos psicológicos que han generado mayor investigación en el campo de la salud sexual se destaca el de Información, Motivación y Conducta, propuesto por Fisher y Fisher (1992), donde se plantea que, para que una persona sea capaz de involucrarse en conductas que previenen la infección por el VIH/SIDA–por ejemplo, usar condón– tiene que poseer información relevante relacionada con la transmisión y prevención de este virus y estar fuertemente motivada para iniciar y mantener dichas conductas, pero además, necesita contar con habilidades conductuales específicas que le permitan involucrarse en las conductas preventivas.

Las habilidades conductuales se han asociado con la conducta sexual protegida de los jóvenes. En adolescentes con experiencia sexual, los predictores de la frecuencia del uso del condón han sido la habilidad para hablar con la pareja sobre el condón

masculino y la habilidad para negociar su uso con un estilo de colaboración-equidad (Robles & Díaz-Loving, 2008); además, la habilidad para usar correctamente el preservativo ha jugado un papel importante en la prevención del VIH/SIDA y otras ITS. Crosby et al., (2009) y Robles et al. (2006) han demostrado que las personas que reportan usar consistentemente el preservativo no necesariamente saben usarlo en forma correcta, poniendo en riesgo su salud sexual. Por ello, las investigaciones encaminadas a conocer los factores que predicen la conducta sexual protegida han puesto interés en evaluar la habilidad para usar correctamente un preservativo, ya sea a través de la observación directa o a través de un instrumento de autoinforme (Robles et al., 2014).

Los hallazgos de la investigación en el campo también permiten establecer que la manera en que los padres se comunican con sus hijos, y el nivel de apoyo y supervisión que les proporcionan sobre el cuidado de su salud sexual, juegan un papel importante en el desarrollo de conductas sexuales preventivas (Huang et al., 2011; Moreno et al., 2014; Zhang et al., 2011).

En síntesis, en el contexto de la promoción de la salud sexual, los estudios en el campo (incluyendo los obtenidos por nuestro grupo de investigación en México) han analizado el papel que juegan diversos factores psicosociales, conductuales, culturales, sociodemográficos y familiares sobre comportamientos sexuales de riesgo para la infección por el VIH y otras ITS, así como para embarazo no deseado (Bárcena et al., 2012).

Sin embargo, poca atención han recibido los jóvenes que presentan alguna discapacidad, quienes se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, comparados con aquellos sin discapacidad (Moinester, Gulley, & Watson, 2008). Estas personas conforman uno de los grupos más marginados del mundo, por la existencia de barreras sociales que afectan diversos aspectos de su vida y limitan su educación y su vida plena, incluyendo su acceso a la información (OMS, 2011). Las restricciones educativas y sociales, además de las limitaciones lingüísticas para informarse y expresarse —como es el caso de quienes viven con discapacidad auditiva— colocan a esta población en situaciones de vulnerabilidad hacia el abuso sexual, los embarazos no deseados, las ITS y el VIH/SIDA. El Informe Mundial sobre Discapacidad (OMS, 2011), indica que más de 1.000 millones de personas viven en discapacidad, lo que representa el 15% de la población mundial, y que dicha proporción desafortunadamente, va en aumento. En México existen más de 5 millones de personas con discapacidad, de las cuales 566 587 se ubican entre 15 y 29 años de edad; entre ellos, el 12% tienen discapacidad auditiva (INEGI, 2012). A pesar de que ellos constituyen una proporción numerosa de la población general, actualmente no se cuenta en México con estadísticas relativas a los problemas que afectan su salud sexual, ni tampoco indicadores precisos que den cuenta de prácticas de abuso sexual. Menos aún se sabe de los factores que podrían estar asociados al comportamiento sexual de riesgo

de esta población. Por ello, los esfuerzos para investigar estos aspectos en personas con discapacidad auditiva representan una labor científica y social importante.

El Grupo de Investigación en Psicología y Salud Sexual de la FES Iztacala-UNAM, después de realizar diversas investigaciones con poblaciones de jóvenes sin discapacidad, inició una serie de estudios encaminados a la evaluación y análisis de las variables asociadas con la salud sexual de jóvenes con discapacidad auditiva. A continuación se exponen las características generales y los principales hallazgos de dichos estudios, antecedentes directos de la investigación que aquí se reporta.

Dada la importancia de contar en México con instrumentos que proporcionen información sobre los temas que se abordan entre padres e hijos con discapacidad, acerca del cuidado de la salud sexual de estos últimos, así como sobre las prácticas sexuales que los colocan en situaciones de riesgo, se recurrió a la adaptación de dos escalas validadas en jóvenes universitarios mexicanos, una de ellas es la Escala de Comunicación Sexual con Padres (ECSP) y otra la Escala de Comunicación Sexual con Madres (ECSM) desarrolladas por Moreno, Robles, Frías, Rodríguez y Barroso (2011). Asimismo, se consideró un instrumento que mide el patrón de conducta sexual de adolescentes y jóvenes mexicanos (Robles & Díaz-Loving, 2011). Estos instrumentos han probado su efectividad, y están conformados por una serie de reactivos que se presentan por escrito y que los jóvenes contestan también por escrito. Sin embargo, el lenguaje con el que están elaborados requiere un manejo gramatical que sólo desarrollan plenamente personas con audición normal, por lo que no pueden ser aplicados en la misma versión a jóvenes con discapacidad auditiva.

Robles, Guevara, Pérez y Hermosillo (2013) desarrollaron y validaron instrumentos dirigidos a jóvenes con discapacidad auditiva, para evaluar el nivel de comunicación que mantienen con sus padres y madres sobre el cuidado de la salud sexual, así como sus prácticas sexuales. Dichos instrumentos fueron aplicados por Robles, Guevara, Frías, Rodríguez y Moreno (2014) a 300 jóvenes mexicanos con una edad promedio de 19 años, encontrando un perfil de riesgo caracterizado por el inicio temprano de las relaciones sexuales, así como una proporción importante que ha vivido abuso sexual, embarazo, aborto e ITS. Los instrumentos utilizados fueron diseñados para ser respondidos en papel y construidos de manera cuidadosa considerando la estructura gramatical de las preguntas acordes con el nivel lingüístico que caracteriza a personas con discapacidad auditiva. Las autoras señalan que fue necesario contar con la asistencia de un intérprete de Lenguaje de Señas Mexicano (LSM) para lograr una mejor comprensión de los reactivos, por lo que llevar a cabo un estudio, bajo estas circunstancias, en poblaciones más amplias sería una labor difícil en términos prácticos y podría atentar contra la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados.

Por lo anterior, se adaptaron tales instrumentos para que fueran respondidos, a través de una computadora, por jóvenes con discapacidad auditiva, apoyando cada

reactivo con un video que representa su interpretación en la Lengua de Señas Mexicana. Al conjunto de instrumentos adaptados a esta versión computarizada le denominamos: *Cuestionario en computarizado sobre salud sexual para jóvenes mexicanos con discapacidad auditiva.* Los instrumentos evalúan: características sociodemográficas y antecedentes de la discapacidad; frecuencia de comunicación, con ambos progenitores, sobre temas de salud sexual; nivel de apoyo y supervisión parental percibido; nivel de conocimientos sobre infecciones de transmisión sexual y uso del condón; prácticas sexuales de riesgo e indicadores de abuso sexual.

La aplicación a través de una computadora es importante porque el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) permite la incorporación de formas novedosas de recolección de información, a bajo costo y con una cobertura importante, así como la reducción de obstáculos como el tiempo, la distancia y la geografía (Tufano, 2009). Un programa computarizado permite también descargar los resultados directamente a programas de análisis cuantitativos, como lo son el Excel y el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Además, es importante considerar que, cuando el usuario puede responder directamente en una computadora, puede hacerlo con mayor privacidad y anonimato, lo que implica aumentar la confiabilidad de los datos obtenidos.

El presente estudio tuvo como objetivo analizar un conjunto de factores de riesgo para la salud sexual de jóvenes con discapacidad auditiva (DA), a través de la aplicación de una serie de instrumentos previamente validados, utilizando un programa de cómputo.

Método

Participantes

Los instrumentos se aplicaron a 112 jóvenes con discapacidad auditiva que aceptaron participar voluntariamente en el estudio. La edad promedio de los participantes fue de 19.67 años (DE = 3.183; Mo = 18). El 60.7% fueron varones, 81.3% solteros, 87.5% con secundaria o preparatoria como su nivel máximo de estudios, y 30.4% tenía trabajo remunerado. 48.2% de los jóvenes reportó vivir en casa de ambos padres, 21.4% vivía en casa de su mamá, 21.4% en casa de otro familiar, 5.4% en casa de su papá y sólo el 3.6% en su propia casa.

Instrumentos

Cuestionario en computarizado sobre salud sexual para jóvenes mexicanos con discapacidad auditiva. Este cuestionario se diseñó utilizando el programa FileMaker Pro Advanced, tanto para Mac como para Windows. Incluye distintas secciones que contienen instrucciones para responder y preguntas específicas cuya estructura gramatical está adaptada para ser comprendidas por personas con discapacidad

auditiva. En cada pregunta aparece un video con una persona que realiza la interpretación correspondiente en el Lenguaje de Señas Mexicano (LMS). El programa funciona en una computadora con o sin conexión a Internet. Cada una de las 93 preguntas que lo conforman, contiene sus respectivas opciones de respuesta que pueden seleccionarse con un "click" indicando la respuesta correspondiente para el participante que responde el cuestionario.

Figura 1. Ejemplo del tipo de preguntas que contiene el *Cuestionario Computarizado sobre Salud Sexual para Jóvenes Mexicanos con Discapacidad Auditiva*.

Dichas respuestas se graban directamente en una base de datos en el programa Excel, que puede importarse desde el programa SPSS para analizar los datos que se generen con la muestra de jóvenes con discapacidad auditiva que respondan al cuestionario. El programa está conformado por seis módulos: 1) Módulo de preguntas y opciones de respuesta, 2) Módulo de administración de usuarios, 3) Módulo para contestar el cuestionario, 4) Módulo de administración de roles, 5) Módulo de acceso al sistema y 6) Módulo de exportación a Excel. Los instrumentos que contiene el cuestionario son los siguientes:

- Datos sociodemográficos. El instrumento consta de seis reactivos para obtener información de los participantes: edad, sexo, estado civil (soltero, casado, unión libre y otros), con quién viven (casa paterna/materna, de otro familiar, internado o propia casa), nivel de escolaridad (desde primaria hasta universidad, incluyendo oficios), y si trabaja o no.
- Datos familiares y antecedentes de la discapacidad. El instrumento está conformado por once reactivos que permiten obtener información acerca de

los progenitores de los participantes: si ambos viven (sí-no), si viven juntos o separados (si-no), su edad, su nivel de escolaridad (sin estudios, con algún oficio, primaria, secundaria, preparatoria y universidad), su situación laboral (si trabajan o no) y si presentan alguna discapacidad (visual, auditiva, motriz, otra, sin discapacidad). También indaga sobre el nivel de la discapacidad de los jóvenes participantes (sordera/hipoacusia), si la discapacidad fue adquirida (si-no) y, en su caso, a qué edad se presentó la discapacidad.

- Prácticas de riesgo. Se utilizaron once reactivos para obtener información de los jóvenes acerca de si han tenido o no relaciones sexuales, características de su primera relación sexual (edad, planeación, lugar, tipo de pareja, uso de algún método anticonceptivo, tipo de método anticonceptivo) y de relaciones posteriores (número de parejas sexuales que han tenido en toda su vida, número de relaciones sexuales en toda la vida, el uso del preservativo en dichas relaciones, tener relaciones con parejas ocasionales y con personas del mismo sexo). Se incluyeron cuatro reactivos para preguntar si han tenido algún embarazo, algún aborto, alguna ITS y si se han realizado pruebas para identificar éstas. Los reactivos de este instrumento tuvieron un formato de respuesta dicotómico o politómico.
- Abuso sexual. Se utilizaron cinco reactivos como indicadores de abuso sexual sufrido por los participantes, dos de ellos hacen referencia a si los obligaron a tener relaciones sexuales en su primera o en posteriores relaciones, y tres reactivos hacen referencia a obligarlos a tocar sus partes íntimas o las de otra persona, o a quitarse la ropa; con opciones de respuesta dicotómicas (sí-no).
- Escalas de Comunicación Sexual con Padres y con Madres. Cada una de las escalas está conformada por 11 reactivos que miden la frecuencia (nada, poco, a veces, mucho, mucho más) con la cual los jóvenes se comunican con sus progenitores sobre temas vinculados al cuidado de su salud sexual (por ejemplo: el condón masculino, el aborto, métodos anticonceptivos, VIH, etc.).
- Escala de Apoyo y Supervisión Parental. La escala consta de 6 reactivos que midieron la frecuencia (1=nunca, 2=casi nunca, 3=ocasionalmente, 4=casi siempre y 5=siempre) con la cual los participantes reportan que sus padres están al pendiente de ellos.
- Conocimientos sobre VIH y otras ITS. Consta de ocho afirmaciones sobre aspectos vinculados con la transmisión y prevención de ITS, con opciones de respuesta de "verdad" (cierto), "mentira" (falso) y "no sé". Las opciones correctas se recodificaron con 1 y las incorrectas (incluyendo la opción de *no sé*) con cero. Al sumar las respuestas a los 6 reactivos mayor puntuación indica mayor conocimiento sobre esta variable.

- Conocimientos sobre la forma correcta de usar un condón. Se utilizó una prueba de conocimientos conformada con seis afirmaciones que refieren aspectos vinculados con las características del paquete del condón, la forma de colocar el condón en el pene, el momento en que debe colocarse, la forma de retirarse y el momento en que debe retirarse del pene. Los nueve reactivos tienen un formato de respuesta de cierto, falso y no sé. Las respuestas correctas se codifican con el valor de 1 y las incorrectas (incluyendo la respuesta *no sé*) con el valor de cero, de tal forma que al sumar las respuestas a los 9 reactivos mayor puntuación indica mayor conocimiento sobre esta variable.
- Escala de fallas del uso del codón. Consta de ocho afirmaciones sobre aspectos vinculados a errores que se pueden presentar durante el uso del condón, con opciones de respuesta en escala tipo Likert que miden la frecuencia (nunca jamás, poco, a veces, mucho y mucho más) con la cual ocurren dichos errores.

Procedimiento

A las autoridades de las instituciones participantes se les informó acerca de los propósitos de la investigación y se solicitó que al menos un intérprete de la LSM estuviera presente en la aplicación de instrumentos para jóvenes Sordos. Una vez obtenida su anuencia para aplicar los instrumentos, se acordaron las fechas y horarios para acudir a realizar la evaluación. Ocho instructores previamente capacitados en el manejo y aplicación del programa computarizado acudieron a las distintas instituciones y explicaron brevemente el propósito del estudio a los intérpretes de la LSM, para que ellos, a su vez, explicaran a los jóvenes cómo responder el cuestionario computarizado. A los participantes se les enfatizó la necesidad de su participación voluntaria, asegurándoles el tratamiento confidencial y anónimo de la información recabada. A los adultos que aceptaron participar se les solicitó la firma del consentimiento informado, y en el caso de los menores de edad, además de su aceptación se recabó la firma de autorización de uno de los padres.

Resultados

Datos familiares y antecedentes de la discapacidad

De los 112 jóvenes que participaron en el estudio, 87 (77.7%) reportaron tener sordera y 25 (22.3%) hipoacusia; 80 jóvenes (65 con sordera y 15 con hipoacusia) nacieron con esta discapacidad, mientras que en 32 casos la discapacidad fue adquirida. Sólo el 21.9% de los padres y 19.2% de las madres tenían alguna discapacidad; en ambos casos la discapacidad más frecuente fue la auditiva (11%y 8.7%, respectivamente). El 18.8% de los padres y el 7.1% de las madres ya habían fallecido. El nivel de escolaridad de los padres y madres vivos fue en su mayoría de secundaria o preparatoria (59.4% en los

padres y 52% en las madres). La mayoría de los padres (95.6%) y de las madres (68.3%) contaban con un trabajo remunerado.

La primera relación sexual

El 51% de los participantes reportó que había relaciones sexuales con penetración, la edad promedio de su primera relación fue a los 16.28 años (Mo = 16; DT = 4.632); la mayoría (84.8%) la tuvo con su novio(a) o un amigo(a), pero se registraron 3 casos en los que la pareja fue un familiar o una persona desconocida. El lugar más frecuente de esta primera relación fue la casa de los participantes o la de su novio(a) (61.9%), pero también en 15 casos (26.3%) el lugar fue en un hotel, en 6 casos (10%) la casa de un amigo y sólo en un caso la relación ocurrió en la casa de un familiar. Cabe destacar que el 24.6% no planeó esta relación y 47% no usó algún método anticonceptivo; quienes sí lo hicieron, el condón masculino fue el método más utilizado; en 4 casos (13.3%) el sexo anal se utilizó como método anticonceptivo.

Relaciones subsecuentes

En la Tabla 1 se presentan los resultados correspondientes a la frecuencia promedio de diversos comportamientos sexuales que ocurrieron después de la primera relación, mientras que en la Figura 2 se reporta el porcentaje de jóvenes que tuvieron un embarazo, un aborto o una ITS. En ambas se observa un perfil de riesgo que se distingue por el bajo número de relaciones sexuales no protegidas y porcentajes importantes de jóvenes que tuvieron embarazo, aborto y/o ITS.

Tabla 1.
Relaciones sexuales subsecuentes.

Conducta sexual subsecuente	n	Media	Moda	D.E.	Rango
Relaciones sexuales en toda la vida	57	12.7	1	24.05	0-144
Uso del condón en toda la vida	57	4.74	0	5.98	0-30
Relaciones sexuales en los últimos 3 meses	57	5.11	2	8.67	0-55
Uso del condón en los últimos 3 meses	57	2.77	0	3.31	0-21
Parejas sexuales en toda la vida	57	5.21	1	9.82	0-50
Relaciones sexuales con parejas ocasionales	57	2.88	1	7.831	0-50
Uso del condón con parejas ocasionales	57	1.25	0	1.72	0-10

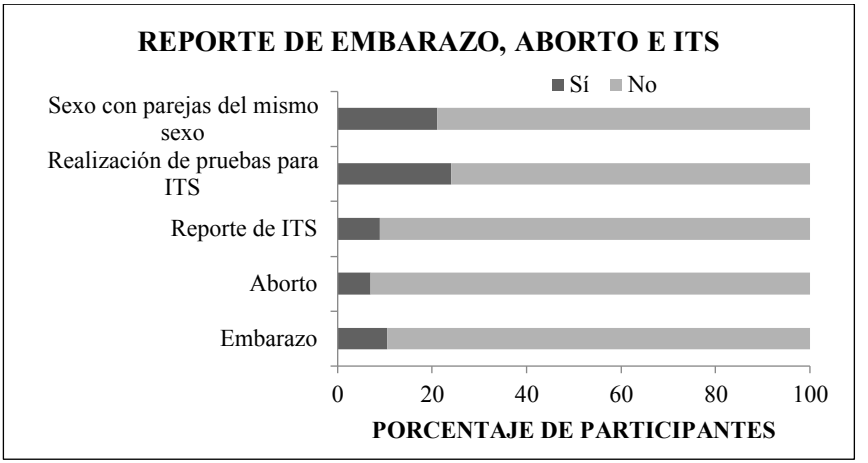


Figura 1. Porcentaje de participantes que reportaron haber tenido al menos un embarazo, un aborto, ITS, haberse realizado pruebas para identificar ITS y haber tenido relaciones sexuales con personas de su mismo sexo.

Indicadores de abuso sexual

Los resultados correspondientes a los indicadores de abuso sexual se presentan en la Figura 2, en la cual se observa que una proporción importante de los participantes tuvieron su primera relación sexual forzada, y aunque en menor proporción también tuvieron al menos una relación sexual forzada después de su primera relación. A un número importante de los participantes los han obligado a tocar sus partes íntimas y las de otra persona, y los han obligado a quitarse la ropa para verlos desnudos.

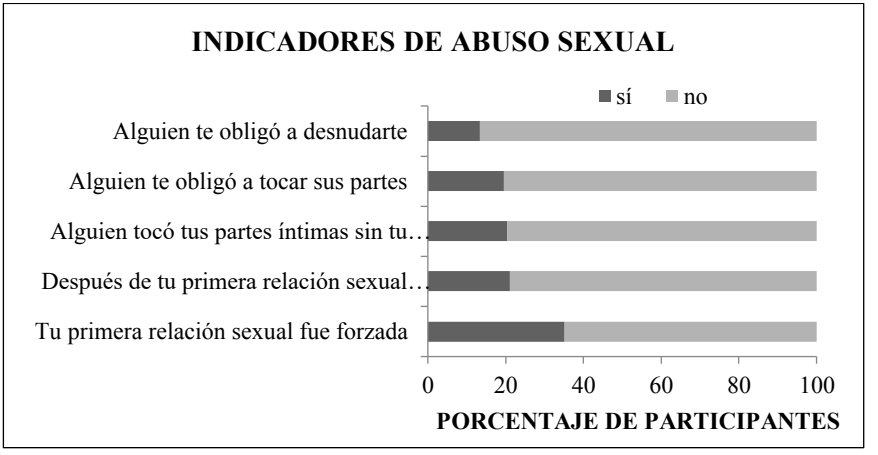


Figura 2. Porcentaje de participantes que reportaron haber sufrido abuso sexual en 5 indicadores evaluados.

En las figuras 3 y 4 se muestra el porcentaje de participantes que respondieron a la frecuencia con la cual se comunican con sus padres y con sus madres, respectivamente, sobre once temas vinculados al cuidado de su salud sexual. En lo general se observa que al menos el 41% y el 37.5% de los jóvenes nunca ha conversado con sus padres ni con sus madres, respectivamente, sobre ninguno de los once temas evaluados. También se obtuvo información sobre el nivel de apoyo y supervisión que los jóvenes perciben por parte de sus progenitores, encontrándose niveles muy bajos, con una media de 2.38, moda de 2 y desviación típica de .943; recuérdese que la escala de medición de esta variable es de 5 puntos, a mayor valor mayor frecuencia del apoyo y supervisión percibido por los jóvenes.

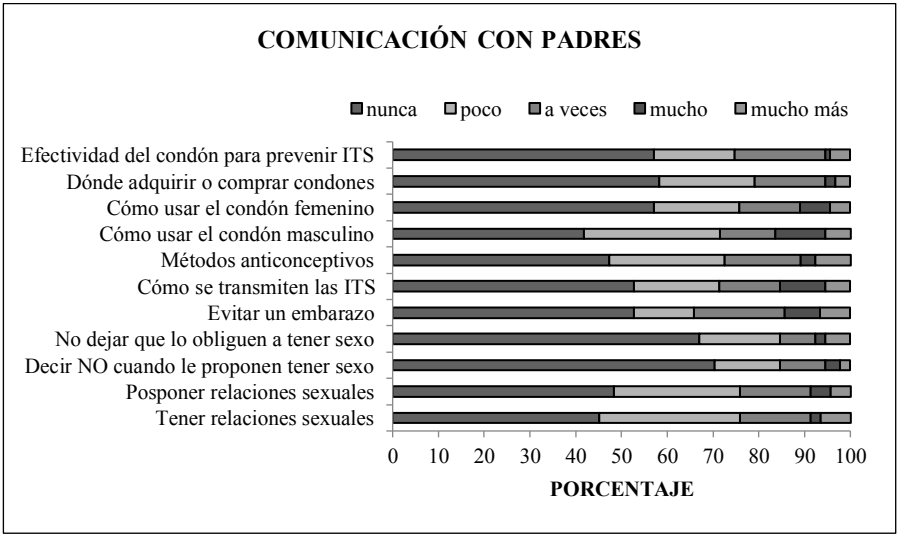


Figura 3. Porcentaje de participantes que respondieron a la frecuencia con la cual se comunican con sus padres sobre once temas vinculados con el cuidado de su salud sexual.

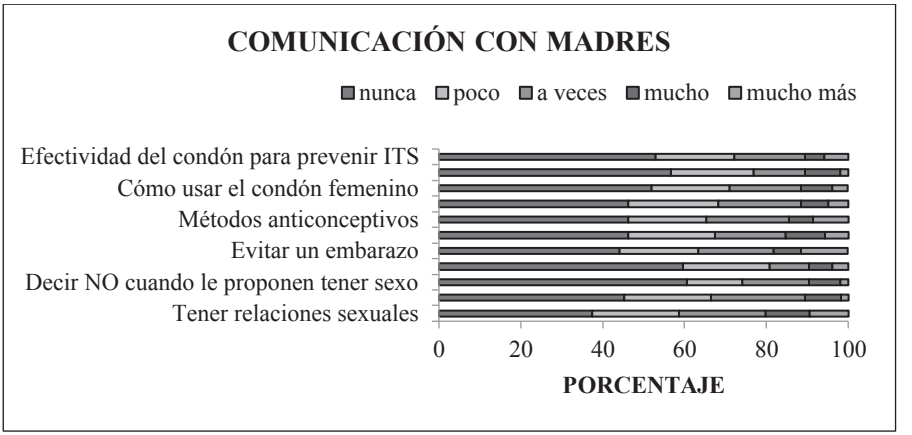


Figura 4. Porcentaje de participantes que respondieron a la frecuencia con la cual se comunican con sus madres sobre once temas vinculados con el cuidado de su salud sexual.

Conocimientos sobre el uso del condón y sobre el VIH/SIDA y otras ITS

En las figuras 5 y 6 se muestra el porcentaje de participantes que respondieron correcta o incorrectamente a cada uno de los reactivos de las pruebas de conocimientos sobre el uso del condón y sobre el VIH/SIDA y otras ITS. En general se observa que más de la mitad de los participantes respondieron incorrectamente a los reactivos de ambas pruebas, aspecto que los pone en mayor riesgo de infección por VIH.

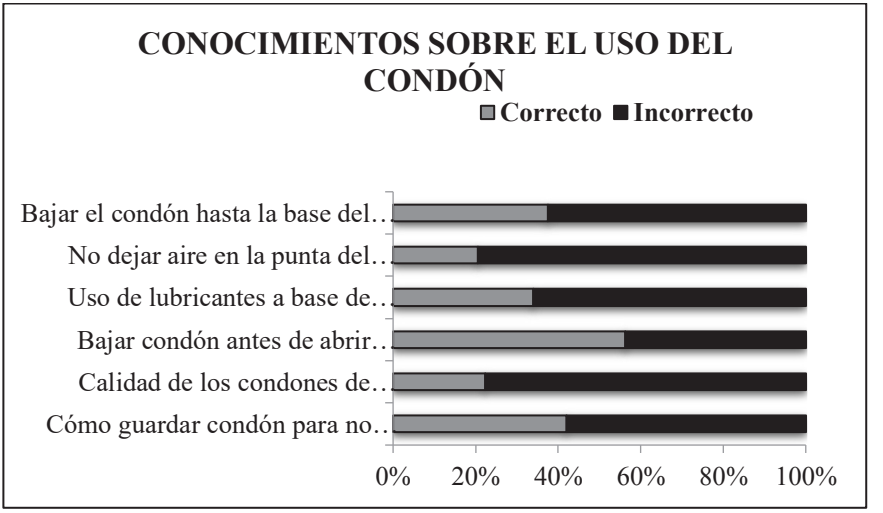


Figura 5. Porcentaje de jóvenes con discapacidad auditiva que respondieron correcta o incorrectamente a la prueba de conocimientos sobre el uso del condón.

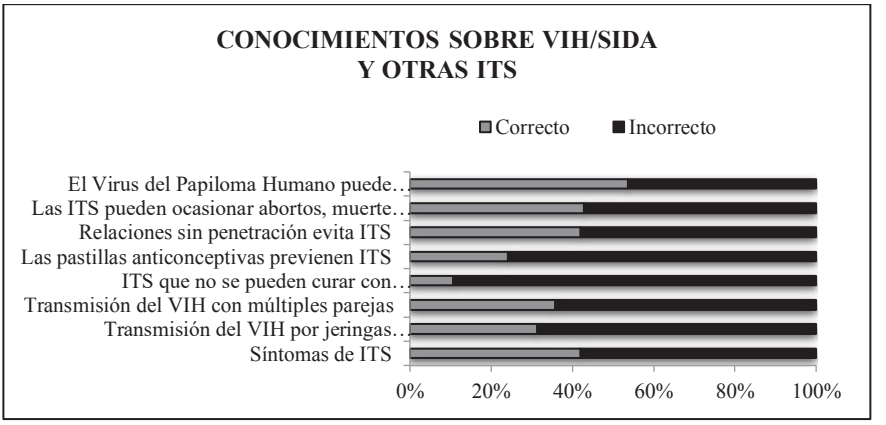


Figura 6. Porcentaje de jóvenes con discapacidad auditiva que respondieron correcta o incorrectamente a la prueba de conocimientos sobre VIH/SIDA y otras ITS.

Discusión

Los hallazgos de la presente investigación, aunados a diversos reportes internacionales (Berman et al., 2011; Ferreira, 2008; Groce, 2004; Sargowawa et al., 2009; Save the Children, 2003), confirman que los jóvenes con discapacidad auditiva (DA) mantienen una vida sexual activa, en una proporción similar a la de los jóvenes sin discapacidad. De hecho, el patrón de conducta sexual que muestran los jóvenes con DA puede considerarse altamente peligroso: la mayoría no ha utilizado el condón de manera consistente y ha tenido más de una pareja sexual. Ello ha repercutido ya en su salud sexual, dado que se reportan embarazos no deseados, abortos e infecciones de transmisión sexual. El cuadro de riesgo se agrava cuando se toma en cuenta la alta incidencia de abuso sexual al que están expuestos.

Esa alta exposición a factores de riesgo guarda una relación estrecha con la escasa educación que han recibido y con sus limitaciones comunicativas y sociales. Es muy frecuente que la falta de audición provoque que los niños y jóvenes vivan cierto grado de aislamiento respecto a su familia; ello ocurre, en mayor medida, en aquellas familias en las que los padres no pertenecen a la Cultura Sorda, no aprenden a manejar el Lenguaje de Señas, y/o no se esfuerzan por establecer un buen sistema de comunicación con sus hijos con DA. Las barreras comunicativas familiares pueden ser tan grandes, que limitan seriamente las oportunidades de aprendizaje del niño, sus interacciones con agentes socializadores, y en casos extremos incluso su desarrollo conceptual, lingüístico e intelectual.

Aún en los casos en que padres e hijos cuenten con un buen sistema de comunicación entre ellos, deben considerarse las limitaciones para la comunicación sobre temas de sexualidad, que suelen generar problemas, porque los padres no desean abordar esa temática con sus hijos, porque no saben qué decirles, porque no tienen conocimientos adecuados sobre los cuales instruirlos, porque a los jóvenes les da vergüenza abordar ese tema con sus padres, etc.

Esa falta de comunicación madre-hijo(a) y padre-hijo(a) sobre temas sexuales se hizo evidente en el presente estudio, corroborando hallazgos previos de nuestro grupo de investigación. Aspecto que, a su vez, parece relacionarse fuertemente con los bajos niveles de conocimientos que muestran los jóvenes con DA sobre infecciones de transmisión sexual y uso del condón. En condiciones normales, los jóvenes que tienen acceso a escuchar y leer pueden beneficiarse de algunos cursos informativos sobre educación sexual en las escuelas, o bien, de campañas informativas. Pero los jóvenes con DA tienen poco acceso a las fuentes escritas (su desarrollo de la comprensión lectora suele ser limitado), y prácticamente ninguna posibilidad de conocer la información transmitida por radio y televisión.

El cuadro de riesgo se agrava aún más cuando la supervisión y el apoyo parental están ausentes o muestran bajos niveles, como es el caso de lo reportado por los jóvenes participantes en esta investigación.

El estudio más sistemático y completo de los factores aquí estudiados, será posible con la utilización del sistema computarizado de una manera más amplia, por ejemplo, a través del internet. Nuestro equipo de investigación ya está trabajando en ello. Por lo pronto, puede concluirse la utilidad del Cuestionario Computarizado sobre Salud Sexual para Jóvenes Mexicanos con Discapacidad Auditiva.

Referencias

Bárcena, S., Robles, S. & Díaz-Loving, R. (2012). Efectos de un programa conductual sobre variables precursoras de la conducta sexual protegida. En: R. Díaz-Loving, S. Rivera-Aragón e I. Reyes-Lagunes (eds.), Aportaciones actuales de la Psicología Social, Volumen I (pp. 437-441). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

Berman, R., Meresman, S., Galván, G. y Rodríguez, E. (2011). Desarrollo inclusivo: la experiencia de VIH-SIDA y discapacidad en Centroamérica. En Breve, 167, 1-5. Boletín del Banco Mundial. Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/257803-1269390034020/EnBreve_167_Web.pdf.

Crosby, R., Yarber W., Sanders, S., Graham C., & Arno, J. (2008). Slips, breaks and 'falls': condom errors and problems reported by men attending an STD clinic. International Journal of STD y AIDS, 19(2), 90-93. doi: http://dx.doi.org/10.1258/ijsa.2007.007103.

Ferreira, W.B. (2008). Vulnerabilidade á violence sexual no contexto da escola inclusiva: reflexao sobre a invisibilidade da pessoa como deficiencia. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, 6 (2), 120-136. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160210.

Fisher, J. D. & Fisher, W. A. (1992). Changing AIDS risk behavior. Psychological Bulletin, 111, 455-174.

Groce, N. (2004). Encuesta Global sobre VIH/SIDA y Discapacidad. Connecticut: Banco Mundial/Universidad de Yale. Disponible en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion/vih_discapacidad.pdf.

Huang, D., Murphy, D. & Hser, Y. (2011). Parental monitoring during early adolescence deters adolescent sexual initiation: discrete-time survival mixture analysis. Journal of Child Family Studies, 20, 511-520.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2012). Censo Nacional de Población y Vivienda. México: Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=estyc=17484.

Moinester, M., Gulley, S., & Watson, S. (2008). The nature of risk. HIV/AIDS and the deaf community in the United States. Disability Studies Quarterly, 28 (4). Disponible en: http://www.dsq-sds.org.

Moreno, D., Robles, S., Frías, B. y Rodríguez, M. (2014). Impacto de la supervisión parental sobre comportamientos vinculados con la primera relación sexual. En S. Rivera-Aragón, R. Díaz-Loving, I. Reyes-Lagunes y M. Flores-Galaz (Eds.) La Psicología Social en México, Vol. XV (pp. 815-822). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

Moreno, D., Robles, S., Frías, B., Rodríguez, M. y Barroso, R. (2011). Encuesta Universitaria sobre Salud Sexual (EUSS). Informe Técnico. Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica. Universidad Nacional Autónoma de México.

OMS (2011). Datos sobre discapacidad. Organización Mundial de la Salud. Disponible en http://www.who.int/features/factifiles/disability/es/index.html.

Quiroz, J., Atienzo, E., Campero, L., & Suárez-López, L. (2014). Entre contradicciones y riesgos: opiniones de varones adolescentes mexicanos sobre el embarazo temprano y su asociación con el comportamiento sexual. Salud Pública de México, 56, 180-188.

Robles, S. y Díaz-Loving, R. (2008). Determinantes del uso de condón con pareja regular y pareja ocasional en adolescentes. En S. Rivera-Aragón, R. Díaz-Loving, R. Sánchez-Aragón e I. Reyes-Lagunes (Eds.) La Psicología Social en México, Vol. XII (pp. 299-305). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

Robles, S. y Díaz-Loving, R. (2011). Validación de la Encuesta Estudiantil sobre Salud Sexual (EESS). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Robles, S., Frías, B., Moreno, D., Rodríguez, M., & Barroso, R. (2011). Conocimientos sobre VIH/SID, comunicación sexual y negociación del uso del condón en adolescentes sexualmente activos. Revista Electrónica de Psicología, 14(4), 317-340.

Robles, S., Guevara, Y., Frías, B., Rodríguez, M. & Moreno, D. (2014). Conductas sexuales de riesgo en jóvenes con discapacidad auditiva. En S. Rivera, R. Díaz-Loving, I. Reyes, y M. Flores (Eds.), La psicología social en México. Volumen XV (pp. 798-806). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

Robles, S., Guevara, Y., Pérez, Y., & Hermosillo, A. (2013). Comunicación con padres y conducta sexual en jóvenes mexicanos con discapacidad auditiva. Revista Psicología y Salud, 23(2), 227-239.

Robles, S., Moreno, D., Frías, B., Rodríguez, M., Barroso, R., Díaz González, E., Rodríguez, M.L. & Hernández-Pozo, R. (2006). Entrenamiento conductual en habilidades de comunicación sexual en la pareja y uso correcto del condón. Anales de Psicología, 22 (1), 60-71.

Robles, S., Solano, R., Díaz-Loving, R., Moreno, D., Frías, B., Rodríguez, M. & Barroso, R. (2012). Efectos de un programa de prevención de problemas de salud sexual sobre variables psicosociales y conductuales en adolescentes sin experiencia sexual. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 15(3), 1129-1155.

Sargowawa, A., Owoaje, E., Faseru, B., Ebong, I. y Adekunle, B. (2009). Sexual practices of deaf and hearing secondary school students in Ibadan, Nigeria. Annals of Ibadan Postgraduates Medicine, 7(1), 26-30. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4111003/.

Save the Children (2003). Sexual abuse of children with disabilities. Disponible en: http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/docs-_22867-v1-sexual_abuse_of_disabled_children_-_summaries_from_three_reports1_0.pdf.

Tufano, J. (2009). Information and communication technologies in patient-centered health care. Tesis Doctoral, Universidad de Washington.

Zhang, H., Liao, M., Nie, X., Pan, R., Wang, Ch., Ruan, S., Jiang, B. (2011). Predictors of consistent condom use based on the Information-Motivation-Behavioral Skills (IMB) model among female sex workers in Jinan, China. BMC Public Health, 17, 11, 113. doi: http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-11-113.

MODELO DE ASESORAMIENTO PARA LA GESTIÓN DEL CAMBIO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Susana Mondaca Castro[1]

Resumen

El presente trabajo, enmarcado en el ámbito de la gestión, sistematiza la experiencia adquirida por la Coordinación de Educación Especial del Departamento de Administración Educacional de la Municipalidad de Talcahuano (DAEM Talcahuano) en el proceso de concientización, sensibilización y tránsito hacia la co-construcción de un diseño educativo que responda a la necesidad de inclusión y justicia social que enfrentan las instituciones educativas y la sociedad actual en su conjunto.

Palabras clave: Inclusión; Necesidades Educativas Especiales; Organizaciones que aprenden; Asesoramiento psicopedagógico; Liderazgo.

Introducción

Garantizar el derecho a la educación como un Derecho Humano básico ha sido preocupación de la humanidad desde que se estableciera en la Declaración Universal de Derechos Humanos el año 1948. La comunidad internacional a través de la UNESCO, durante las últimas décadas ha impulsado el desarrollo de una visión de la educación como factor crucial del desarrollo social y personal, definiéndola como: "Un activo indispensable en el intento (de la humanidad) de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia" (Delors, 1996). Esta visión implica concebir la educación no como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos.

Nuestro país como miembro de la UNESCO y para dar cumplimiento a los tratados internacionales y las demandas sociales ha puesto en marcha, desde la década de los 90, diversos procesos de reforma que se han traducido en decretos y leyes.

La actual reforma educacional, nos reta a avanzar en la construcción de una educación inclusiva y de calidad para todos, sustentada en cuatro pilares fundamentales: Calidad, Inclusión, participación e involucramiento de la familia (MINEDUC, 2015). En esta línea plantea el desafío de avanzar hacia la construcción de espacios educativos inclusivos definiéndolos de la siguiente forma: "En una escuela inclusiva no existen "requisitos de entrada", ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo;

1 Educadora de Párvulos, Educadora Diferencial, Magíster © en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional, Coordinadora de Educación Especial, DAEM Talcahuano.

la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica se ajusta para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes; y se trabaja para minimizar o eliminar las barreras que enfrentan para aprender y participar" (MINEDUC, 2013).

La Coordinación de Educación Especial del DAEM de Talcahuano ha definido como propósito fundamental el desarrollo de un modelo educativo inclusivo, para tal efecto desde el año 2013 ha diseñado e implementado diferentes acciones dirigidas tanto a las comunidades educativas de los diversos establecimientos educacionales, como al interior del equipo de profesionales que conforman dicha coordinación.

Con el fin de contar con la experiencia y competencias necesarias para el asesoramiento de las Escuelas y Liceos de su dependencia, se programó un periodo de reflexión y discusión de las prácticas y concepciones dentro del equipo que compone la Coordinación de Educación Especial, lo que decantó en un proceso de aprendizaje y desarrollo organizacional interno, cuyas vivencias y conclusiones constituyen un insumo de gran significado para los asesorados.

De este proceso interno y su transferencia a las comunidades educativas de la comuna, del liderazgo y conducción de los diversos equipos profesionales en la co-construcción de los programas y apoyos específicos a los estudiantes con NEE, del proceso de concientización y sensibilización a los equipos directivos, de la capacitación y aprendizaje permanente y por sobre todo de la férrea convicción que una educación equitativa y de calidad es por definición inclusiva, se hablará en este documento, bajo el imperativo ético de no continuar perpetuando el modelo segregador y la decisión de comenzar a construir paulatinamente una alternativa distinta.

En la sección IV se presenta la justificación y relevancia de esta experiencia práctica. En la sección V se aborda la sustentación teórica a la luz de la conceptualización sobre inclusión propuesta por Ainscow y colaboradores (2001), la teoría de las instituciones como organizaciones que aprenden de Antonio Bolívar (2000), el asesoramiento psicopedagógico bajo la mirada de Carles Monereo (1996). En el apartado VI se presenta la experiencia de reflexión y análisis de la coordinación de educación especial del DAEM de Talcahuano como una organización que aprende camino a la inclusión y su transferencia a las comunidades educativas que asesora. En los apartados VII y VIII se presentan los principales resultados y conclusiones respectivamente de la experiencia desarrollada en la implementación del modelo educativo inclusivo en la comuna de Talcahuano.

Justificación y relevancia

Si observamos la realidad vemos que las sociedades han cambiado, los ciudadanos actuales demandan calidad y participación en todos los ámbitos de la vida en comunidad. Los movimientos en favor de la inclusión, presentes en el mundo desde la

década de los sesenta, y su lucha contra la exclusión en pro de la igualdad de oportunidades no se restringen solo a requerimientos locales, sino que atañen a políticas sociales y educativas de orden público, cuya implementación involucra instancias y estamentos directivos a nivel nacional, regional y comunal.

En este contexto de cambio resulta esencial concebir la escuela como una institución en constante transformación y evolución, por lo tanto, es necesario revisar la respuesta educativa que ofrece, cuál es la utopía que persigue, que modelo educativo elige, a qué estándares responde, qué acciones define para su implementación práctica, etc.

Debido a que todo proceso de cambio necesita de asesoría, acompañamiento y de la experiencia de otros, esta ponencia ofrece una experiencia real y concreta de gestión del cambio a nivel comunal en un contexto no ideal, caracterizado por alta vulnerabilidad social de las familias y resistencia al cambio de parte de los profesores y equipos directivos.

Es una experiencia valiosa puesto que obedece a una planificación estratégica en dónde se ha relevado el valor de la reflexión y discusión de la práctica pedagógica en los distintos niveles de concreción de la enseñanza, resignificando el rol de los equipos transdisciplinarios en la toma de decisiones y construcción de respuestas educativas.

Sustentación teórica

El aumento constante y significativo de la diversidad dentro de las salas de clases es una realidad que se ha incrementado durante las últimas décadas en el mundo entero, por este motivo se hace indispensable la elaboración de respuestas educativas más justas, equitativas y de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes que constituyen una comunidad, una educación equitativa y de calidad es, por definición una educación inclusiva. “La inclusión social o la inclusión para la justicia social se puede entender como la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes dentro de la sociedad, sin importar sus antecedentes o circunstancias personales…” (Ainscow, 2001).

En esta perspectiva y considerando el reto que significa diseñar e implementar respuestas educativas desde el paradigma inclusivo que exige “cambio de creencias, conocimientos y prácticas pedagógicas de toda la comunidad” (Arnaiz, 2003), la propuesta de concebir la escuela y analizar las instituciones educativas cualquiera sea su rol, como una organización abierta al aprendizaje cobra sentido y relevancia.

Antonio Bolívar plantea que en un periodo caracterizado por la necesidad de cambio resulta fundamental “…estimular iniciativas de mejora orientadas a favorecer, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, la emergencia

de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia". (Bolívar, 2000).

Así, "las *organizaciones que aprenden* buscan la conformación de una visión sistémica común con capacidad de autoevaluación institucional, valoración del trabajo colaborativo, aprendizaje y desarrollo en el proceso constructivo y consideración del cambio como aprendizaje" (Bolívar, 2000).

Una organización aprende cuando estando en constante mejora y crecimiento, hace uso intencionado de los procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y sistémico. Algunos aspectos centrales a considerar son el carácter intencional de la gestión del cambio y la autotransformación de la organización que implica procesos internos de análisis y reflexión, transformación de modelos mentales y la generación de visones compartidas.

Una organización que aprende obtiene como resultado: "aumento de capacidades profesionales, aumento de capacidades personales, nuevos métodos de trabajo, capacidad de adaptarse al entorno cambiante" (Bolívar, 2000).

Para las entidades que tienen responsabilidad de implementar políticas públicas en un entorno de constante cambio es fundamental la elección del modelo de asesoramiento que se utilice. Debido a la naturaleza transformacional del proceso de tránsito hacia la inclusión educativa, la Coordinación de Educación Especial del DAEM de Talcahuano eligió el Modelo de Asesoramiento Psicopedagógico Constructivista propuesto por Monereo y Solé en 1996, el cual enfatiza las particularidades de cada una de las unidades educativas y busca desde allí los cambios de mejora necesarios para optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Por tanto, es un medio al servicio de la individualización de la enseñanza, para que desde la institución escolar, se ofrezcan respuestas educativas susceptibles de adecuarse a las condiciones y características de sus destinatarios.

Este asesoramiento educativo se basa en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. En esencia, la toma de decisiones que afectan a la resolución de problemas es consensual, ejercida por asesor y comunidad, en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, la influencia es de tipo bilateral y paritaria, cuestiona la existencia de un conocimiento cierto, autoritario, estático y neutral que, como tal, puede y debe impartirse a otros.

Desde este modelo, se entiende que "el tipo de intervención puede ser en ocasiones remedial, preventivo o enriquecedor. La aplicación de uno u otro, dependerá de la reflexión y co-construcción que, asesor y asesorado discutan, en busca de dar respuesta a las necesidades de la institución". (Carles Monereo, 2007).

Innovación o propuesta transformadora de la experiencia

El proceso de tránsito hacia una educación inclusiva definido por la comuna de Talcahuano se puede comprender en dos etapas o periodos bien diferenciados, a saber:

- Etapa 1 "Discusión y reflexión interna: periodo de desarrollo organizacional"
- Etapa 2 "Creación e implementación de un plan estratégico para avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad de la comuna de Talcahuano
- Etapa 1 "Discusión y reflexión interna: periodo de desarrollo organizacional".

En esta etapa inicial se realizó una revisión de las concepciones y prácticas de la actual Coordinación de Educación Especial como una organización abierta al aprendizaje, según lo planteado por Antonio Bolívar (2000). El tipo de asesoramiento se analizó conforme a lo propuesto por Monereo, C. y Solé, I. (1996).

La Coordinación de Educación Especial del DAEM de Talcahuano nace en el año 2008, bajo la figura de Centro de Recursos Educativos, como una iniciativa para abordar los desafíos que la alta concentración de estudiantes con NEE en el sistema municipalizado, demandaba a la comuna. Entre las principales necesidades que originaron su creación, destacan:

1. Ordenar el quehacer y la práctica pedagógica de los profesionales del decreto 1 y decreto 290
2. Regular la atención de estudiantes con TEL, decreto 1300 que eran atendidos por profesionales externos a los establecimientos, con quienes no se podía establecer colaboración ni coordinación
3. Alta deserción escolar de estudiantes con dificultades de conducta.

De esta manera se conforma un equipo interdisciplinario compuesto por dos profesoras diferenciales y dos psicólogas que se encontraban realizando su práctica profesional.

Misión: "Otorgar a los alumnos con NEE de las escuelas municipalizadas de Talcahuano una educación de calidad garantizando el máximo desarrollo de sus potencialidades y autonomía".

Principales acciones del periodo 2008-2010:

- Levantamiento de datos comunales sobre las necesidades reales al interior de los establecimientos educacionales
- Contratación de profesionales con carga horaria ajustada a las necesidades
- Atención de los alumnos TEL en los establecimientos educacionales por equipos del Centro de recursos
- Creación de programas comunales de atención: Programa TEL; Programa Trastornos comportamentales; Programa de enriquecimiento curricular

- Convenios con universidades y redes locales, principalmente para prácticas profesionales
- El año 2009 se incorpora el área de trabajo social atendiendo lo relacionado con pensiones de discapacidad, becas, intervenciones sociales, postulación a proyectos
- El año 2010 a causa del terremoto que vivió nuestra ciudad, los esfuerzos educativos se volcaron a normalizar el funcionamiento de las escuelas y liceos de la comuna.

La gestión de este periodo se caracteriza por un liderazgo *Autocrático y transaccional*: en el cual el líder es sumamente directivo, diseña tareas, asigna responsabilidades, adoptando rol de supervisor. Relación líder y colaboradores es equivalente a recompensas y sanciones.

El modelo de asesoramiento utilizado corresponde a Asesoramiento Remedial: cuya finalidad es brindar asistencia a las escuelas desde un enfoque de "expertos", las respuestas ofrecidas son de carácter comunal, uniformes para todos los establecimientos, por lo que no se considera las particularidades de cada comunidad ni su pertinencia.

Este estilo de gestión y liderazgo tuvo las siguientes implicancias:

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Permitió implementar lineamientos técnicos a nivel comunal.	Se estableció una relación autoritaria con los Establecimientos educacionales.
Permitió visibilizar a nivel comunal la dimensión de las NEE	Extrema dependencia de los equipos de profesionales con los "expertos" del centro de recursos.
Amplió la cobertura de atención de las NEE	Se anuló la capacidad de reflexión, proactividad y co-construcción de los equipos de profesionales
Permitió dotar de recursos materiales a los establecimientos educacionales.	No se le dio espacio a los equipos directivos de los establecimientos educacionales en la toma de decisiones.
	Los lineamientos y programas creados carecían de pertinencia con la realidad de cada establecimiento.

En el periodo comprendido entre 2011 y 2012 se implementó el decreto 170 en la comuna de Talcahuano, lo que significó capacitación, aprendizaje e interpretación respecto de la nueva normativa, se implementaron las siguientes acciones:

- Tamizaje y diagnóstico de NEE
- Nuevo diseño y asignación de cargas horarias, contratación de profesionales, presencia de coordinadores de decreto 170 en cada establecimiento educacional
- Periodo focalizado en la implementación de lo administrativo y en la creación de programas de atención por diagnóstico. (no se realizó sensibilización ni educación a la comunidad)
- Se establecen reuniones por equipos de profesionales
- El año 2012 se establece el trabajo colaborativo con la asignación de horas para decreto 170 a los profesores de aula común.

En este periodo la gestión corresponde a *Liderazgo Permisivo*, descrito por un director que asume un Rol pasivo frente a sus colaboradores. El equipo recurre a él solo de ser necesario, deja plena libertad en toma de decisiones.

El modelo de asesoramiento utilizado en este periodo es *Modelo de Asesoramiento de Facilitación*: Preocupación por dar respuestas contingentes a las necesidades detectadas, dichas respuestas eran de carácter genera, no consideraban la pertinencia ni el contexto particular de cada establecimiento educacional.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Implementación de decreto 170	Segregación de alumnos por diagnósticos en programas especiales.
Ampliación de cobertura y redes profesionales	Continuidad de la relación experto-inexperto con los establecimientos educacionales y los equipos de profesionales
Organización de los apoyos e intervención especializada en programas específicos para cada diagnóstico.	El liderazgo permisivo provocó discrepancias sin resolución entre los miembros del equipo. Actuando de manera disgregada
Mejora en las condiciones laborales para asistentes de la educación	Diferentes niveles de cumplimiento de los profesionales ante las responsabilidades de sus respectivos cargos.

Periodo 2013 en adelante: Este periodo se caracteriza por el énfasis en la calidad de los apoyos brindados y en las prácticas pedagógicas en pro de la implementación del modelo inclusivo. Las principales acciones se pueden describir en:

- Fomento del trabajo colaborativo, mediante la asignación de horas de colaboración para todos los profesionales y horas para asistencia a reuniones técnicas
- Traspaso del área social a la unidad de apoyo social y becas del DAEM, creación de la coordinación técnica fonoaudiológica
- Creación e implementación de un sistema de evaluación del desempeño profesional con énfasis en el acompañamiento en el aula, para tal efecto se discutieron y elaboraron de manera colectiva perfiles y descripciones de cargo como también pautas de observación y evaluación
- Prioridad en capacitación estratégica de profesionales: talleres de liderazgo para coordinadores; formación en Neurociencias a los psicólogos; talleres de capacitación a profesoras diferenciales
- Incorporación de la Unidad de educación especial al equipo de gestión del DAEM
- Revisión de los apoyos brindados por cada profesional desde una mirada integral y colaborativa, centrándose en la articulación interdisciplinaria más que en los diferentes diagnósticos
- Contratación de profesionales de planta, como resultado de la evaluación de desempeño
- Capacitación y desarrollo del equipo técnico del centro de recursos, con acento en el análisis y reflexión de la práctica cotidiana
- Orientación del acompañamiento y asesoría acorde a las necesidades recogidas desde los equipos de profesionales
- Ampliación de redes y creación de alianza estratégica con salud mental
- Elaboración de perfiles y descripción de cargos del equipo técnico del centro de recursos
- Rediseño de la planificación estratégica a contar del segundo semestre de 2014.

La gestión de esta etapa tiene correlación con un *Liderazgo democrático y distributivo*: que propicia dinámicas de indagación abierta, la comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en equipo. Distribución de las tareas y responsabilidades es de tipo formal y estratégica.

Modelo de Asesoramiento de Constructivista: orientado a apoyar a las escuelas y a los profesionales a gestionar la diversidad presente en los estudiantes y a liderar los procesos de cambio orientados a este fin.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Se ha establecido una relación colaborativa con los establecimientos Educacionales	Cantidad de profesionales (200 aprox) con distintos niveles de desarrollo y formación, dificultan procesos de reflexión y co-construcción.
Se han dado oportunidades de participación, creación y co-construcción a los coordinadores técnicos y equipos de profesionales, lo que ha significado aumento de la motivación, compromiso y autonomía.	Resistencia al cambio y a enfrentar desafíos
La evaluación del desempeño profesional ha permitido que los profesionales tengan claridad respecto de sus funciones y de lo que se espera de ellos, del mismo modo ha permitido asegurar el cumplimiento de estándares de calidad.	Limitaciones personales e institucionales hacia la inclusión
Énfasis en la calidad de los aprendizajes de todos y cada uno de los alumnos	Modelo médico y segregador del decreto 170 generó sentimiento de incompetencia de los profesores ante la variedad de diagnósticos.

La experiencia adquirida en este proceso de reflexión y análisis interno llevó a generar una planificación estratégica diferente respecto de la vinculación con las comunidades educativas de los establecimientos asesorados y del tipo de asesoramiento a realizar, enmarcado en el replanteamiento de la visión y misión del DAEM a nivel comunal y en el fomento de una educación inclusiva.

Etapa 2 "Creación e implementación de un plan estratégico para avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad en la comuna de Talcahuano"

El nuevo plan estratégico de la coordinación de educación especial se diseña en coherencia con la misión y visión del DAEM definida para el periodo 2013-2016:

- Visión daem: Ser un referente educativo nacional en la formación de ciudadanos con identidad y compromiso social.
- Misión daem: Implementar un modelo educativo democrático e inclusivo que asegure oportunidades de desarrollo integral, con énfasis en la calidad y excelencia del proceso enseñanza aprendizaje.

Para este fin la coordinación de educación especial estableció los siguientes objetivos:

Objetivos Generales:

- Fomentar e implementar una modalidad educativa inclusiva, que asegure la calidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales de nuestra comuna
- Asesorar y acompañar a los establecimientos educacionales municipales de la comuna de Talcahuano, en su proceso de implementación de la modalidad educativa inclusiva.

Objetivos Específicos:

- Concientizar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre los beneficios sociales, escolares e individuales de la educación inclusiva
- Desarrollar procesos de planificación, implementación y evaluación de acciones tendientes a la mejora de las los establecimientos
- Promover cambios dinámicos institucionales por sobre los individuales
- Desarrollar procesos dinámicos atendiendo a las particularidades de cada contexto educativo
- Desarrollar una cultura colaborativa que contribuya a la formación de los distintos estamentos insertos en la comunidad educativa
- Facilitar redes de apoyo intra e inter establecimientos escolares
- Establecer canales de comunicación y colaboración con los servicios y redes locales
- Sostener estrecha relación con grupos de investigación.

Principales acciones:

Las acciones específicas para la implementación del enfoque inclusivo en la comuna de Talcahuano se han organizado de la siguiente manera:

a) Con los profesionales PIE

Los equipos multiprofesionales de la comuna de Talcahuano están conformados por profesores o educadores diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes en lengua de señas chilenas (si se requiere), técnicos en educación especial cuando se requiere), en cada establecimiento además hay un coordinador PIE de profesión docente o psicólogo.

Para coordinar a nivel comunal todos los profesionales de los diferentes establecimientos educacionales se realizan reuniones mensuales de carácter técnico e informativo, las que son un espacio para reflexionar respecto de la labor de cada estamento, evaluar el ajuste y la eficacia de los apoyos ofrecidos, aquí se co-construyen los lineamientos generales de los programas de atención que se ofrecen a los estudiantes.

Particularmente desde el segundo semestre de 2014 y durante el año 2015, con la finalidad de abandonar el enfoque clínico dentro de la escuela de manera de atender efectivamente las necesidades educativas de los estudiantes, situándonos en un enfoque heterogéneo, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Proceso de reflexión sobre el nuevo rol de cada uno de los profesionales desde el desafío de la inclusión educativa, así, colectivamente, se ajustaron los perfiles y funciones, se elaboraron nuevas pautas de evaluación del desempeño profesional, orientadas al acompañamiento del profesional bajo el paradigma inclusivo
- Una vez ajustado el rol y la función de cada equipo profesional se realizaron jornadas de discusión respecto de la pertinencia y el enfoque de los programas de atención comunal en los distintos niveles educativos, de este proceso surgieron varias necesidades que se transformaron en acciones concretas, algunas de ellas aún en desarrollo:
  - Sensibilización y capacitación a todos los profesionales PIE de la comuna respecto del enfoque de derechos, fundamentos y prácticas inclusivas
  - Capacitación en liderazgo a los coordinadores PIE, de manera de empoderarlos como agentes de cambio al interior de sus establecimientos
  - Replanteamiento del apoyo psicopedagógico dentro y fuera del aula común:
    - Aumento de horas dentro del aula común del profesor diferencial, a fin de potenciar la co-docencia
    - Organización del apoyo fuera del aula común con metas por ciclo educativo (Educación parvularia = lenguaje y comunicación oral; Primer ciclo básico = alfabetización y matematización; Segundo ciclo básico = apoyo curricular; Enseñanza media= Proyecto de vida).

  - Replanteamiento del apoyo psicológico:
    - Se organiza el trabajo psicológico de acuerdo al ciclo vital de los estudiantes conformando dos grandes grupos (enseñanza básica y enseñanza media) con objetivos y planes diferidos
    - Ingreso al aula común del psicólogo favoreciendo la inclusión al brindar apoyo a todos los estudiantes, dicho apoyo está orientado al desarrollo de habilidades sociales y estimulación de funciones cognitivas y habilidades de administración intelectual en la

enseñanza básica, desarrollo de habilidades para la vida y la inserción laboral en la enseñanza media
- Programa de apoyo psicoeducativo a estudiantes de escuelas especiales.

- Replanteamiento del apoyo fonoaudiológico
  - Reformulación del programa de apoyo a estudiantes TEA con enfoque inclusivo
  - Ingreso del fonoaudiólogo al aula común en los niveles de educación parvularia con la finalidad de entregar apoyo fonoaudiologico enfocado a estimular el desarrollo de habilidades de base para la adquisición del proceso lectoescritor en todos los estudiantes
  - Programa de apoyo fonoaudiológico a estudiantes de escuelas especiales.

- Elaboración de un nuevo programa comunal de atención a estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia.

b) Con los equipos directivos de los establecimientos educacionales

Es sabido que el compromiso y la convicción de los líderes de una institución con los procesos de cambio son factor fundamental en la realización efectiva de dicho proceso, por este motivo se diseñó una estrategia de sensibilización y concientización hacia los directivos respecto de los beneficios de la educación inclusiva, que ha implicado la realización de jornadas de reflexión, charlas y talleres con cada uno de los estamentos. Los principales temas que se han abordado con los equipos directivos son:

- Concientización respecto de la importancia del trabajo colaborativo, supervisión de su realización efectiva
- Co-docencia
- Enfoque de derechos, fundamentos de educación inclusiva
- Decreto 83
- Adecuaciones Curriculares
- En la misma línea se han realizado asesoramientos y acompañamientos en terreno.

En cada establecimiento se han realizado jornadas de sensibilización sobre enfoque de derechos y los beneficios de la educación inclusiva a las comunidades docentes a cargo de los equipos PIE.

Actualmente se encuentra en desarrollo un proceso de caracterización de los establecimientos educacionales respecto del conocimiento, prácticas y creencias frente

a la inclusión. Este proceso se lleva a cabo mediante la aplicación de una encuesta elaborada por el equipo de coordinadores y la Coordinación de Educación Especial durante el segundo semestre del año 2015.

c) Con las redes

Para dar respuesta al enorme desafío de transformar las creencias y prácticas de las comunidades educativas, se requiere del apoyo de las redes externas, por tal motivo se ha intencionado la participación en distintas instancias de discusión local y regional, como también la colaboración con instituciones estratégicas. Las acciones más relevantes son:

- ❖ Participación en mesa técnica regional de educación especial
- ❖ Participación en mesas comunales y territoriales de salud mental
- ❖ Convenios de cooperación con Universidades (prácticas profesionales, seminarios y tesis de investigación)
- ❖ Alianza de colaboración con instituciones (SENADIS, JUNAEB, COMPIN).

Resultados o discusión

Los resultados obtenidos en estas primeras etapas son de orden cualitativo, se pueden observar en el trabajo cotidiano de las diversas comunidades educativas, en las decisiones que toman y en como abordan su problemática particular, entre los cambios más significativos observados podemos destacar:

- Afianzamiento del trabajo colaborativo, se observa un cambio favorable desde la gestión de los directivos que han establecido horarios lineales para facilitar la colaboración y conformación de equipos de trabajo, del mismo modo se han preocupado de acompañar el trabajo realizado por los diversos profesionales en esta instancia. Es posible observar también mejor disposición de los docentes, disminuyendo el recelo y la desconfianza que presentaban inicialmente respecto de compartir su quehacer con otro profesional
- Los equipos de profesionales valoran la co-enseñanza como una estrategia exitosa dentro del aula común
- Cambio en la percepción y valoración de las comunidades educativas en su conjunto respecto de los estudiantes con NEE, lo que se puede observar en el aumento de la retención de matrícula de estudiantes con NEE y su permanencia y egreso del sistema educativo
- Mayor disposición de los profesionales asistentes de la educación hacia un apoyo con enfoque inclusivo en detrimento del enfoque clínico
- Relevancia de la reflexión y discusión pedagógica como una práctica enriquecedora al interior de las comunidades educativas.

Conclusiones

- La educación inclusiva, tanto como otras respuestas educativas, cobra validez cuando las comunidades educativas se apropian y lo viven como un proceso transformacional
- El modelo de gestión del cambio propuesto por la teoría de las organizaciones que aprenden es significativo para las comunidades educativas, pues al ser gestores y partícipes del proceso de cambio, se apropian y comprometen con el mismo
- Para que ocurra cualquier cambio en una organización es necesario contar con un liderazgo interno distributivo, con visión y metas de largo plazo, capaz de intencionar el proceso de aprendizaje y construcción hacia un fin determinado
- Del mismo modo el asesoramiento externo cobra gran relevancia en el proceso transformacional de una organización, siendo el acompañamiento de tipo constructivista el más favorable para impulsar procesos de cambio en los establecimientos
- Concebir y poner en práctica una modalidad educativa inclusiva genera resistencia, por lo tanto cualquier cambio que se pretenda implementar debe surgir como una necesidad de la institución
- Es necesario que las instituciones educativas vivan sus procesos de aprendizaje y desarrollo organizacional para encontrar respuestas significativas orientadas a sus necesidades y ajustadas a sus posibilidades
- La mejor respuesta educativa ante la diversidad, en cualquiera de sus expresiones, es la educación inclusiva, aunque no existe una única forma de implementarla que sea válida para todos los establecimientos educacionales.

Referencias

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva; una escuela para todos. Madrid: Aljibe.

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.

Carles Monereo, I. S. (2007). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza.

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. México; Correo de la UNESCO.

Mineduc. (2013). Orientaciones para dar respuestas educaivas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. Santiago: MINEDUC.

MODELO SOCIAL DE DISCAPACIDAD Y MUTACIONES DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Susana Rodríguez M.[1]
Magaly Quintana P.[2]
Sonia Muñoz M.[3]

Resumen

La investigación tiene como propósito analizar lo que está sucediendo en la praxis con estudiantes que han egresado de Enseñanza Media de Programas de Integración (PIE), con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), que asocian discapacidad; y por otro lado, determinar si los alumnos tienen acceso a la Educación Superior, Universidades o Centros de Formación Técnica, por medio de las políticas educativas vigentes, identificando obstáculos que no permiten el acceso y continuidad de estudios, convirtiéndose en una segregación o la no transición a la vida activa.

De acuerdo a las políticas públicas, el sistema educativo presenta debilidades, tanto por la falta de accesibilidad física como de acceso al currículum, en la formación de docentes, poca información en Enseñanza Media sobre opciones de Educación Superior con apoyo a la inclusión y falta de coordinación entre estos niveles educativos. Agregando a lo anterior la escasa o nula capacitación existente en relación a cómo debe articularse el tránsito, desde los Programas de Integración Educativa, hacia la Educación Terciaria; situación que lleva aparejada una falta de Coordinación entre los Programas de Integración Escolar de Educación Media, y las Instituciones de Educación Superior en sus distintos niveles de formación. (Carreras Profesionales, Profesionales sin Licenciatura y Carreras Técnicas).

Por otra parte se visualiza una escasa difusión del marco legal nacional, Ley 20.422, y la Unificación de conductos para la Inclusión en Educación Superior, que deben estar orientadas tanto por el MINEDUC como por el SENADIS.

La metodología a utilizar responde a un estudio descriptivo exploratorio, no experimental cualitativo. El instrumento para el levantamiento de la información consistirá en una encuesta, con matriz de análisis y recurrencias. La muestra corresponderá a todos los Liceos de la ciudad de Osorno con PIE, profesores especialistas informantes, profesores de asignatura y estudiantes.

Palabras clave: Políticas públicas, discapacidad, inclusión, Articulación, Vida activa.

1 Magister en Educación/Universidad de Los Lagos.s.rodriguez@ulagos.cl
2 Magister en educación/ Universidad de Los Lagos.mquintana@ulagos.cl
3 Dra. En Ciencias de la Educación/ s.munoz@ulagos.cl

Antecedentes, justificación y formulación del problema

La investigación tiene como propósito analizar lo que está sucediendo en la praxis con estudiantes que han egresado de Enseñanza Media de Programas de Integración (PIE), con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), que asocian discapacidad; y por otro lado, determinar si los alumnos tienen acceso a la Educación Superior, Universidades o Centros de Formación Técnica, por medio de las políticas educativas vigentes identificando obstáculos que no permiten el acceso y continuidad de estudios convirtiéndose en una segregación de los alumnos o simplemente el tránsito a una vida pasiva.

Los alumnos que están en esta condición de discapacidad han sido integrados a los programas de Integración Educativa de los establecimientos; y se ha podido constatar que esta modalidad educativa ha mostrado eficiencia al mantener a los jóvenes incluidos en ambientes normalizados como es la educación media, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y autonomía, que en algunos casos no está presente, sin embargo, no los prepara para la inserción futura sea en lo laboral o en la continuidad de estudios, sobre todo los que asocian tipos de discapacidades más complejas, no cumpliendo lo que se propone en las políticas públicas, cuya finalidad es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad y acorde con lo anterior, la Universidad de Los Lagos ha determinado un proceso alterno de ingreso especial a estudiantes en situación de Discapacidad, abriendo camino al proceso inclusivo del cual forma parte.

De acuerdo a las políticas públicas, el sistema educativo presenta debilidades, por la falta de accesibilidad tanto física como al currículum, falta de formación de los docentes para concretar adecuaciones curriculares, poca información en enseñanza media sobre opciones de Educación Superior, con apoyo a la inclusión y falta de coordinación entre estos niveles educativos.

Los aprendizajes esperados para una Educación Superior generalmente se asumen vedados para los jóvenes, sobre todo con discapacidad intelectual, ya que su desarrollo cognitivo, lingüístico y su capacidad de pensamiento reflexivo no siempre se encuentran acorde a los parámetros de ingreso a este sistema educacional, que se basa fundamentalmente en el pensamiento reflexivo y abstracto.

Surge así la pregunta de investigación ¿las actuales políticas de Educación Especial responden al proceso de articulación de jóvenes en situación de discapacidad para transitar a las exigencias de la Educación Superior u a otro acceso que permita su transición a la vida activa?

Las políticas públicas que se han ido dictando acerca de la educación especial en Chile han generado un sinnúmero de contradicciones en su aplicación y desarrollo; desfavoreciendo a los jóvenes en situación de discapacidad.

Desde el año 1990 se ha puesto acento en las políticas públicas que determinan la segregación o no de los estudiantes en el sistema educativo. En ese año promulgó el primer marco normativo para la integración escolar a través del Decreto N°490, se establecen normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos regulares que luego fue fortalecido con la promulgación de la Ley N°19.284 sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad y su reglamento, el Decreto Supremo N°1 de 1998.

El año 2005, el MINEDUC publicó la Política Nacional de Educación Especial: "Nuestro Compromiso con la Diversidad", con el objeto de asegurar a niños y niñas con NEE el acceso, progreso y egreso del sistema educacional con las competencias necesarias para integrarse y participar plenamente en la sociedad. Un avance significativo fue la promulgación, el 2007, de la Ley 20.201 que incrementa los recursos financieros para los estudiantes con NEE más complejas.

El año 2007 Chile firmó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que en su artículo 24 señala que los Estados se comprometen a asegurar un sistema de educación inclusivo, en la que deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, a la formación profesional, a la enseñanza de adultos y al aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y formas de comunicación adecuados, y por otra parte, la educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad.

En el marco de la implementación del Decreto Supremo 170/09 Ley 20.201 para la educación especial, es una interrogante que se está presentando en estudiantes que finalizaron su proceso en enseñanza media y donde el respeto a sus derechos y el fomento para lograr una vida activa con cierta independencia y autonomía es una figura ambigua y no clara en ninguna normativa vigente. La interrogante es reconocer la condición de las mutuaciones de las políticas públicas en relación al tema de la discapacidad, sabiendo que son necesarias pues permiten avanzar o evolucionar, pero lo importante en no perder de vista el sentido de estos cambios, pues sino siempre habrá una población no vinculada, sin acceso real y sin facilitación de oportunidades hacia una vida activa.

El año 2010 se promulga la Ley N° 20.422 que, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, en consistencia con la Convención del 2007. Esta ley fue la que permitió la creación del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), y estableció una nueva

institucionalidad en este sentido lo que derivó en un trabajo formalmente abordado desde el gobierno en conjunto con la sociedad civil en todos los ámbitos que pudieran mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Gradualmente, el modelo social de discapacidad ha ido mejorando su actuar y transformando las políticas y legislación existentes para asegurar la eliminación de barreras físicas institucionales y sociales que permitieran la plena e igualitaria participación de personas en situación de discapacidad en la vida comunitaria. Del mismo modo, a través de los años Chile a desarrollado una carta de navegación en cuanto a Políticas públicas que establecen normas para la plena Integración social y educacional de personas en situación de Discapacidad a hasta la fecha se han dictado a lo menos veintiún cuerpos normativos que han abordado esta temática.

Estos cambios han ido induciendo a vacíos embarazosos, que objetan el nuevo enfoque centrado en las personas, el respeto de sus derechos y el fomento de su independencia y autonomía. Entonces ¿cuál es el sentido de que alumnos que asocian ciertas discapacidades que no le van a permitir, articular a algún tipo de enseñanza formal ya sea Técnica u otra, una vez que egresen de los actuales Programas de Integración.

Consecuentemente con aquello**,** el rol del Estado con sus políticas públicas debe ser hoy un agente activo en la promoción de este cambio de paradigma social y cultural, basado en la libertad y la corresponsabilidad, de modo de avanzar progresivamente a un enfoque de promoción de aquellas capacidades de las personas con discapacidad que les permitan defender sus intereses con la mayor autonomía e independencia posible, participar de manera efectiva e integral en una sociedad respetuosa de la diversidad, y contraer compromisos y obligaciones al igual que todos los chilenos.

El nuevo enfoque sobre discapacidad ya no centra su análisis en la condición de salud de la persona, como único elemento constitutivo de ésta, sino que hace un llamado a entender la discapacidad como el resultado de la interacción de esa deficiencia con elementos contextuales, como barreras del entorno y restricciones a la participación en la sociedad**.** Lo anterior implica que en este nuevo paradigma es la sociedad la que debe hacer las adaptaciones para incluir a las personas con discapacidad, eliminando esos obstáculos y evitando esas restricciones que impiden a las personas con discapacidad estar en igualdad de condiciones. Considerando este modelo social y en una búsqueda de una educación inclusiva de políticas y normativas que respondan o no a una continuidad de estudios; los egresados de enseñanza media presentan grandes dificultades para acceder a la Educación Superior que le pone barreras de acceso y de currículum.

Se detecta de que no hay Coordinación del Nivel de Educación Media de Integración Escolar a Instituciones de Educación Superior, en torno a perfiles de

ingreso y egreso a la Educación Superior. Se esperaría que perfiles de egreso de Educación Media y de ingreso para la Educación Superior estuviesen alineados a fin de facilitar el acceso, establecer programas de apoyo y nivelación.

Escasa difusión marco legal nacional e internacional (Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad; Ley 20.422) y la Unificación de conductos para la Inclusión en Educación Superior, que deben estar orientadas tanto por el MINEDUC como por el SENADIS.

Esta Ley señala en el Título IV, Párrafo 2, Artículo 39 indica "El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento". Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras.

Al centrarse en los contenidos que los estudiantes deberían dominar a la hora de egresar e ingresar algún tipo de enseñanza de nivel de Educación Superior, dirigidos a la disciplina práctica y teórica de la formación profesional, lo que tradicionalmente se realiza en los cursos de nivelación o inducción para potenciar habilidades verbales, de comprensión, lógico matemáticas y socioafectivas a través de la enseñanza de estrategias de aprendizaje acordes a su condición de universitarios noveles y conducentes a la materialización del "estudiante exitoso". Es por ello que, diversos autores sostienen la necesidad de enseñar estas capacidades en un marco contextual y proveer instancias de práctica que favorezcan su transferencia a diversas áreas del conocimiento. Capacidades que no enseñan en los PIE.

De este modo se consideró que, desarrollar y potenciar competencias en las áreas de comprensión de lectura, habilidades lógico matemáticas y habilidades socioafectivas ligadas al ámbito académico, contemplaba las debilidades de los estudiantes manifestados en el diagnóstico y, contribuía a fortalecer su capacidad de aprender a aprender. Por tanto, como no hay un seguimiento y las Políticas de Educación Especial están más referida a lo Administrativo y no a lo que los estudiantes necesitan para seguir con su trayectoria Educativa.

Desde otra perspectiva los resultados del Endisc II, nos arrojan que existe un 20% de adultos con discapacidad en Chile.

Dentro de todas las cifras que se muestran en este estudio, la principal es la que indica que en Chile hay un 20% de personas con discapacidad de 18 años o más. Este número supera bastante al casi 13% de la población total, del estudio anterior.

Fuera de lo anterior, otros resultados llamativos son:

- Las mujeres con discapacidad superan en un 10% a la población masculina con discapacidad

- 8,3% de la población está en situación de discapacidad severa y un 11,7% está en situación de discapacidad leve o moderada.

Analizando la discapacidad versus la variable de ingreso autónomo per cápita del hogar, se tiene que la mayor cantidad de personas con discapacidad (PcD) se distribuyen en los quintiles más vulnerables.

Otra cifra importante, es el nivel de escolaridad alcanzado por las personas en situación de discapacidad. Indicador que lleva a la reflexión del gran impacto, que hoy en día deben tener los PIE en las competencias con las que forman a sus estudiantes para futuras articulaciones que permitan un tránsito digno, a una vida activa, ya sea a la Educación Superior u otro acceso.

Durante el último decenio en Chile se produce una fuerte masificación en el acceso y participación al sistema de educación superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social intentando aumentar las instancias de integración, desarrollo y participación social de este colectivo, en las diversas dimensiones de la educación superior. Frente a estos desafíos, es que las universidades deberán componer espacios que validen y reconozcan esa misma diferencia, dentro de un contexto común y trasversal; a fin de responder a estos nuevos desafíos es que se torna imprescindible, definir procesos y procedimientos involucrados en los Programas de Integración Escolar, pensados en el tránsito a una vida activa de estudiantes en situación de discapacidad.

La educación inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del EsD, por una cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas regularidades que condicionan su actividad. Por todo ello, hay que ser capaz de comprender e interpolar lo qué es en sí respecto de su acceso, participación y finalmente de una articulación pertinente y eficaz, para dar respuestas a sus necesidades y a ser parte de la población que tiene acceso a la continuidad de estudios.

Objetivo general

Develar el estado de implementación del marco regulatorio de las políticas internas (PIE) en la preparación para construcción hacia un tránsito a la vida activa en estudiantes en situación de Discapacidad.

Objetivos Específicos

- Identificar según las políticas nacionales las prácticas vinculadas con el proceso de Inclusión en Enseñanza Media en estudiantes en situación de Discapacidad con mira a la transición a la Educación Superior

- Definir procesos y procedimientos involucrados en los Programas de Integración Escolar, pensados en el tránsito a una vida activa
- Evaluar de acuerdo a las políticas y Normativas, si los alumnos egresados con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), tienen acceso a transitar a una vida activa a la Educación Superior u otros espacios.

Metodología

Es un estudio descriptivo exploratorio porque no existe investigación acerca de la articulación de los alumnos que asocian discapacidad que egresan de cuarto medio y el acceso a la Educación Superior u otros espacios.

Un enfoque cualitativo e inductivo utiliza una rigurosa descripción contextual de una situación de una realidad, se detallan situaciones vividas y se focaliza en el tópico por los alumnos egresados de educación media y percepciones, creencias que tienen los profesores jefes de estos alumnos.

El instrumento utilizado es una encuesta con matriz de análisis y recurrencias.

La muestra corresponde a todos los Liceos de la ciudad de Osorno con PIE y algunos de la provincia. Informantes: profesores especialistas, profesores de asignatura y estudiantes.

Discusión Teórica

Al recibir un alumno que egreso de enseñanza media se puede evaluar las siguientes competencias no logradas.

1. Lectura comprensiva insuficiente para un eficiente abordaje del aprendizaje.
2. Habilidades matemáticas poco desarrolladas para responder a los requerimientos del aprendizaje de la educación superior.
3. Dificultades para organizar el material a aprender en categorías precisas, lo que se relaciona con la primera aproximación al material a aprender para conectarlo con lo que ya se sabe. Esto afecta a la primera parte del proceso de aprendizaje, disminuyendo las probabilidades de éxito en procesos más avanzados.
4. Capacidad en desarrollo para apropiarse del material a aprender hasta el punto de poder expresarlo en sus propias palabras.
5. Capacidad en desarrollo de estrategias de profundización como clasificar, comparar, contrastar, analizar, sintetizar.
6. Autoestima poco desarrollada.
7. Sin la autonomía necesaria para la Resolución de Problemas.

El análisis acucioso de la información recién descrita permitió relevar que los alumnos que egresan de PIE no lograrán el “perfil del estudiante exitoso”, a saber: Un

alumno/a eficiente y eficaz debe poseer competencias cognitivas y socio-afectivas referidas a: leer comprensivamente, usar una variedad de estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas, poseer habilidades de pensamiento lógico, capacidad para trabajar en grupo, conciencia metacognitiva y autonomía y, un buen desarrollo de la autoestima (MINEDUC,2009).

Del ingreso: vinculación nivel de educación media y educación superior

Sobre el proceso de Ingreso de los Estudiantes en situación a la Educación Superior se presentan entre otros, los siguientes desafíos:

- Adecuación de las Competencias académicas de egreso de la E. Media e ingreso a la E. Superior de los estudiantes con discapacidad.
- Competencias de los estudiantes con discapacidad en el uso de recursos técnicos de apoyo a la situación específica de discapacidad.
- Rol orientador de la escuela en elección de formación individual.
- Falta de información y conductos de ingreso a las IES.
- Vinculación PIE Enseñanza Media y equipos de inclusión de las IES.
- Postulación poco oportuna para acceder a recursos concursables en estudiantes de 1er Año.

Estrategias Propuestas para Apoyar el Proceso de Ingreso de EcD a la Educación Superior

- Vinculación PIE media y Equipos inclusión ES: mecanismos y conductos para postulación.
- Presentación de casos y postulación de Estudiantes a proyectos concursables institucionales por parte de las IES.
- Difusión de ofertas institucionales y propuestas inclusivas en ES.
- Elaborar un protocolo de apoyo al ingreso a la Educación Superior.

Algunas conclusiones y reflexiones preliminares

Los Programas de Integración Escolar, no preparan al estudiante en situación de discapacidad para un tránsito a una vida activa, pues se pierde tiempo valioso, en procesos netamente administrativos de postulaciones a los programas de Integración.

Las Adecuaciones están centradas netamente en el área curricular y no en habilidades sociales y de resolución de problemas, para que los estudiantes se hagan cargo de su Discapacidad.

Muchos estudiantes, pasan más en aula de Recursos que Incluidos en su aula regular.

La mayoría de las especialistas “hacen” las tareas de sus estudiantes, más que mediar los procesos educativos para que éstos logren sus propias competencias.

Las políticas no se centren solo en procesos administrativos, si no en la toma de conciencia en lo que estos alumnos deben aprender para continuar trayectorias formativas; a consecuencia que las leyes que transitan por la inclusión educativa, se dictaron sin la consideración de que la mayoría de la población de docentes en Chile no posee una formación inicial para trabajar con este tipo de diversidad

Un bajísimo porcentaje de coordinadores de PIE, tienen como mecanismo de apoyo a sus estudiantes, estrategias de articulación una vez egresados.

Se debe estructurar la Implementación de Mecanismos de Selección e Ingreso a la Educación Superior que mantengan los mismos beneficios de Becas y Créditos que los alumnos con ingreso vía PSU.

En cuanto a la pertinencia de la política, ésta se evalúa de manera positiva en referencia a herramientas para el trabajo con los alumnos diagnosticados con algún tipo de NEE, pero su implementación no ha sido tan efectiva en cuanto a las consideraciones administrativas, procesos internos, manejo de recursos etc.

Se detecta que hay nulo análisis y coordinación entre lo que el alumno debe poseer como perfil de egreso para poder continuar con algún tipo de trayectoria Formativa que le permita seguir incluido en una vida adulta activa.

El sistema educacional chileno está impulsando desde las nuevas políticas un modelo que no ha sido coherente ni consistente, pues a la fecha no se ha evaluado, si el modelo sirve para los alumnos en situación de Discapacidad, y si los estudiantes egresan del sistema Escolar con conocimientos elementales (o quizás menos que eso, cuando se hace referencia a estudiantes con Discapacidad Intelectual y con Autismo).

Existe un inmenso vacío legal en las políticas de Educación Especial, pues los alumnos que asocian discapacidad y/o autismo, y que por no haber logrado competencias aun con adecuaciones curriculares significativas y que por tanto, no pueden articular a un tipo de Enseñanza de Nivel Superior, deberán quedarse sin ningún tipo de transición a una vida adulta activa.

Desde las nuevas políticas de educación especial, surge el decreto N° 170, el cual permite trasladar al alumno con Discapacidad a la enseñanza regular en el cual ha tenido que adaptar su enseñanza aprendizaje para poder insertarse en un sistema educacional que está diseñado para "la normalidad". Esto ha ocasionado que este alumno pierda su propia identidad, ya que ni siquiera en ocasiones es capaz de seguir el currículum y de lograr conductas adaptativas y resolución de problemas, según las nuevas concepciones sobre Discapacidad.

El levantamiento y descripción de los procesos llevados a cabos en los procesos formativos de los PIE, nos muestran una realidad muy descontextualizada de las verdaderas competencias que los estudiantes en situación de discapacidad deben lograr para transitar a una vida activa, mucha adaptación significativa del curriculum y muy poco trabajo de autonomía y resolución de problemas, lo cual constituye un

elemento clave del trabajo en calidad. A partir de aquí podemos ver lo que hacemos y cómo lo hacemos, utilizando y aplicando sobre esta información el análisis, los cambios y rediseños orientados a mejorar los resultados, lo que no se hace hoy en día en la atención de estudiantes que asocian discapacidad en el nivel de Enseñanza Media.

Finalmente se puede concluir que la educación de estudiantes que asocia discapacidad ha avanzado en Chile, aún queda bastante camino por transitar para acercarse a incluir a estos estudiantes en una educación basada en sus derechos e equiparación de oportunidades.

Referencias

Alonso, A. y Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. SIGLOCERO Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Vol 39 (2), Núm. 226, 82 - 98 [Links].

Aponte, E. (2008) Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena: CRES [Links].

Araneda C.P. (2004). "Construcción de Soporte Social en la Integración de Alumnos con Discapacidad en la Educación Superior. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Arnaiz, P. (2005) Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

Echeita, G. (200). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!, CEE. Participación Educativa, 117-128, (en línea), http://www.educacion.gob.es/revistacee/pdf/n18-echeita-sarrionandia.pdf. [Links].

Ferrante y Ferreira. (2008)"La Necesidad de revertir el proceso exclusión del capital humano, del cual son objeto los estudiantes que presentan alguna discapacidad".

Fuente ENDISC II: http://www.senadis.gob.cl/ Estudio Nacional de Discapacidad.

García, C. (2005) Educación y diversidad. Málaga: Aljibe, 23-42

Jiménez, P. y Vilá, M. (2002). De la educación especial a la educación en la diversidad. Málaga: Aljibe, 1-32.

MINEDUC. (1990, 1994, 2005, 2007,2009, 2010). Ministerio de Educación: Políticas de Educación Especial. Chile.

Puigdellívol, I. (2007). La Educación Especial en la Escuela Integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Sánchez, A y Torres González, J. A. (2004). Educación Especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional.Madrid: Pirámide, 6-34 [Links].

Solano, J. (2004).Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Salamanca: Narcea.

UNESCO Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales (en línea), 1994. http://www.unesco.org. [Links].

UNESCO Superar la exclusión mediante planteamientos integrales en la educación. Un desafío & una visión (en línea), 2003. http://www.unesco.org [Links].

UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (en línea), 1998.http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. [Links].

UNESCO. La Educación encierra un tesoro. Jacques Delors, (en línea) http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf Acceso: enero 23 (2011). [Links].

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO SOBRE UM CURSO DE LETRAS/LIBRAS NO BRASIL

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo[1]

Resumo

O presente trabalho debate as contribuições das políticas públicas criadas para os surdos no Brasil e o seu percurso desde a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 10.436, a Lei nº 10.098, o Decreto nº 5.626 até o Plano Nacional de Educação. Assim, discutir-se-ão suas implicações na Educação Inclusiva brasileira, no que concerne à criação e expansão de cursos de nível superior de Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelas Instituições de Ensino Superior, como o caso da implementação deste curso na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no curso regular e no curso intervalar do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR - UFRA). Neste diapasão, o estudo constituiu-se em uma pesquisa de campo, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de um estudo de caso com cinco participantes que atuam como docentes na UFRA. Os dados foram coletados por meio da realização de entrevistas, com roteiro semiestruturado, nas quais se averiguaram as seguintes problemáticas: Qual o seu conhecimento sobre a legislação que ampara os alunos com necessidades especiais, especificamente, o surdo? E qual a contribuição da implementação do Curso de Letras Libras na UFRA? As discussões em relação à educação de surdos é relativamente nova no Brasil e o curso de Letras/Libras está com sua primeira turma na UFRA. Assim, a pesquisa compreende aspectos teóricos e práticos da Educação Superior, tais como, os processos formativos inclusivos, com base em Quadros (2003) e Skliar (2001). Os resultados demonstram que os docentes ainda não têm amplo conhecimento da legislação da educação brasileira para alunos surdos. Contudo, os participantes da pesquisa reconheceram a importância da implementação de um curso para a formação de professores preparados para a educação de surdos, favorecendo com isso a inclusão escolar.

[1]Professora Assistente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Coordenadora do Curso de Letras\LIBRAS\PARFOR\UFRA. Doutoranda em Letras (UFPA). Mestra em Letras – Estudos Literários (UFPA). Especialista em Língua Portuguesa (PUC-MG). Especialista em Língua Brasileira de Sinais para a Educação Inclusiva (FIBRA). Licenciada Plena em Letras – Língua Portuguesa (UEPA).

Palavras-chave: Políticas Públicas; Inclusão Escolar; Curso de Letras/Libras; Educação de Alunos Surdos.

Introdução

O estudo das políticas inclusivas implementadas no Brasil desde sua Constituição Federal (1988) é uma temática relevante que carece de urgência em sua análise e acompanhamento visando verificar indicativos para sua compreensão e aprimoramento.

Em relação aos direitos da pessoa surda, a base legal brasileira progride no reconhecimento à especificidade linguística desses cidadãos conforme se observa nas leis nº 10.172/01 e nº 10.436/02, e nos Decretos nº2296/04 e Decreto nº5626/05.

Neste diapasão, a presente pesquisa procurou investigar o processo de implementação do Curso de Letras LIBRAS da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) no bojo das discussões sobre as Políticas de Inclusão brasileira, propondo-se a seguinte problemática: Qual o conhecimento dos professores do Instituto Ciberespacial (ICIBE), ao qual o Curso de Letras LIBRAS está atrelado, sobre a legislação que ampara os alunos com necessidades especiais, especificamente, o surdo? E qual a contribuição da implementação do Curso de Letras Libras na UFRA?

Levou-se em consideração que o Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFRA foi ofertado pela primeira vez em 2016, iniciando com três turmas, uma, de ensino regular, no ICIBE e outras duas, na modalidade modular, uma na Capital e outra no interior, em Tomé-açu, pelo PARFOR, tornando-se assim, relevante delimitar a referida instituição de ensino superior e seu curso inovador na área de educação especial como *locus* da investigação.

Determinou-se como objetivo geral da pesquisa: compreender e analisar aspectos teóricos e práticos dos processos formativos inclusivos na Educação Superior, observando o caso da UFRA. E como objetivos específicos:

a) Elucidar as principais políticas públicas brasileiras que se voltam para a Educação inclusiva;
b) Identificar se os participantes da pesquisa possuíam conhecimento prévio sobre a base legal da educação inclusiva, especialmente sobre o surdo;
c) Analisar as percepções que docentes tiveram sobre a implementação de um curso de LIBRAS em uma Universidade de caráter rural, como a UFRA e os saberes vivenciados/ construídos neste processo de relação com sujeitos surdos;
d) Verificar se os sujeitos apontam intenção de aprender a Língua brasileira de sinais para comunicar-se com os alunos e professores surdos da Instituição.

Encaminhamentos metodológicos

Em seus 50 anos de existência, a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a despeito de ter prestado relevantes serviços à região amazônica, destacando-se em especial à formação de milhares de profissionais em Ciências Agrárias, incluindo estrangeiros de mais de 15 países, precisava ampliar sua oferta no ensino superior.

A UFRA é constituída por quatro Institutos Temáticos, que são as unidades responsáveis pela execução do ensino, da pesquisa e da extensão e tem caráter inter, multi e transdisciplinar em áreas do conhecimento. São eles: a) Instituto de Ciências Agrárias (ICA); b) Instituto de Saúde e Produção Animal (ISPA); c) Instituto Socioambiental e dos Recursos Hídricos (ISARH), e d) Instituto Ciberespacial (ICIBE). Os institutos são constituídos por docentes, técnico-administrativos e discentes que neles exercem suas atividades. Cada um dos Institutos citados atua em funções relacionadas a seus campos do saber e compactuam entre si o objetivo de ensino, pesquisa e extensão. Além da sede, em Belém, capital do estado do Pará, a UFRA tem 5 *campi* no interior. Em 2016, ampliando suas ofertas de curso no ensino superior, a UFRA implementou o curso de Licenciatura em Letras Libras. Sendo ofertadas 3 turmas, duas na modalidade modular pelo Programa de Professores para a Educação Básica (PARFOR), uma turma na sede e outra no interior, *campus* Tomé-açu e a terceira turma, na modalidade regular, também na sede, atrelada ao ICIBE.

A presente investigação decorre de uma pesquisa descritiva, de campo, de abordagem qualitativa, constituindo-se de um estudo de caso. Os participantes da pesquisa são 05 docentes da UFRA, sendo dois do campus de Tomé-açu e três do ICIBE.

Em relação ao procedimento metodológico, adotou-se inicialmente a realização do levantamento bibliográfico sobre a base legal da educação inclusiva, a saber, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 10.436, a Lei nº 10.098, o Decreto nº 5.626 até o Plano Nacional de Educação, ademais do aprofundamento de autores como Quadros (2003; 2005), Skliar (2001), dentre outros teóricos que abordam temas como: educação inclusiva e educação de surdos.

Na produção dos dados realizaram-se entrevistas semi-estruturadas e levantamento documental junto à UFRA, referente ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras LIBRAS, a fim de identificar a trajetória de implementação do curso, além do Plano de Desenvolvimento Institucional, no qual observou-se a inserção do Curso de Letras Libras na instituição.

A sistematização e análise de dados foram realizadas diante das seguintes categorias de análise: *Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Políticas Públicas, Educação Bilíngue e LIBRAS.*

A Educação na Constituição Federal Brasileira

Dispõe o capítulo III da seção I da Constituição Federal de 1988 que a educação é direito de todos e dever do Estado que deve proporcionar os meios de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos que são considerados portadores de deficiência na forma da lei.

De fato, todos são iguais perante a lei, nesse sentido, impróprio seria considerar que isonomia é tratar todos da mesma forma. As pessoas não são iguais, elas se diferenciam por sexo, raça, nível de escolaridade, renda e tantas outras características que transformam cada ser humano um espécime único no seu meio social.

Observando essas desigualdades e visando proteger aqueles grupos que são considerados o elo mais frágil da sociedade - grupos como idosos, portadores de deficiência e crianças - o Estado descrimina direitos que irão possibilitar a equidade genérica desses indivíduos. Para uma pessoa portadora de necessidades especiais, não basta que o Estado garanta sua vaga na rede pública e gratuita de ensino para que as políticas públicas em educação sejam concretas, é necessário antes de tudo que ele promova meios de inclusão que permitam o real acesso dessas pessoas aos diferentes níveis de escolaridade. Isto é, são necessários recursos que incluem desde rampas de acesso a cadeirantes, banheiros adaptados, professores especializados em línguas de sinais e tantas outras medidas técnicas e pedagógicas.

A CF, como exposto acima, pouco desenvolve a temática: não estabelece programas de ação, não trata dos diferentes tipos de deficiências existentes e não define bases curriculares, deixando a cargo da legislação infraconstitucional a responsabilidade de esmiuçar de que forma a educação especial inclusiva deve ocorrer.

A Educação especial na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação

A LDB, Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em seu *Caput* entende por Educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência.

No primeiro parágrafo do Artigo 58, a Lei decreta que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender aos alunos com necessidades especiais, já no segundo parágrafo, a lei afirma que o atendimento será feito em classes especiais, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino.

No artigo 59, inciso I a Lei assegura aos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. No que concerne aos docentes, o inciso III afirma que aos discentes são garantidos professores com especialização adequada para atendimento especializado e que os mesmos também propiciem a integração desses alunos nas classes comuns.

Apesar de a LDB ser bem abrangente em relação à Educação inclusiva, entretanto ela não menciona o caso da Educação para surdos, aliás, a lei não aborda nomeadamente nenhum caso de deficiência e nem aponta alternativas para as suas necessidades específicas, como um intérprete de LIBRAS para os alunos surdos.

Lei 10.436, uma esperança para educação dos surdos

A legislação ordinária é demasiadamente sucinta em relação à educação especial de surdos, por exemplo, a lei nº 10.436/2002 – composta por apenas por cinco artigos sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Nela, há o reconhecimento das LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão e a sua caracterização como um sistema linguístico de natureza visual-motora de comunidades surdas do Brasil cuja estrutura gramatical é própria.

O artigo 4º informa a inclusão da disciplina da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nos currículos de formação dos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, Nível Médio e Superior. Nesse sentido, a lei alterou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs dos supracitados cursos, uma forma de obrigar que os novos professores e fonoaudiólogos graduandos das universidades ingressassem no mercado de trabalho mais preparados para o convívio com essas pessoas e suas particularidades.

Assim, embora lacônica, a lei significou um grande avanço para comunidade surda que pela primeira vez obteve do Estado garantias que a inclusão de alunos surdos poderia ter um acompanhamento mais especializado dentro das salas de aula. Como objetivo de regulamentar e dar maior aplicabilidade a supracitada lei seguiu-se o Decreto 5.625, de 22 de dezembro de 2005 que propõe algumas ações que privilegiam a inclusão social e reafirma a LIBRAS como dialeto linguístico nacional próprio dos surdos.

A lei e o decreto são frutos de uma luta constante de movimentos de surdos, uma vez que as políticas linguísticas do Brasil sempre promoveram o Português escrito e oral, deixando à margem todas as outras línguas existentes, como os dialetos indígenas, das populações imigrantes e o dialeto de sinais.

Dentro desse diagnóstico de exclusão sociolinguístico, os estudiosos da língua apontam o espaço escolar como sendo o ambiente onde mais ocorre esse tipo de repressão cultural (Quadros e Paterno, 2006). Assim, criou-se um debate para desestimular o caráter monolíngue imposto ao Brasil e que atribuem um preconceito sobre todas as línguas que se desviam do padrão nacional oficial.

Obviamente, não basta que a lei reconheça a LIBRAS como língua oficial dos surdos para que a norma tenha plena eficácia e aplicabilidade, serão necessários profissionais qualificados e espaços próprios, enfim, serão necessárias discussões mais

profundas acerca das questões que envolvem a problemática, inclusive envolvendo a participação dos surdos com principais sujeitos ativos participantes.

Num quadro em que a língua portuguesa oral e escrita toma *status* de língua superior e a LIBRAS, por sua vez, um mero meio de comunicação para aqueles que não conseguem desenvolver a fala, o surdo é cada vez mais excluído do processo de integração social, sofrendo por não conseguir interagir e ser compreendido pela coletividade. Muitos acabam até por criar certo tipo de repulsa pelo português, uma espécie de defesa contra a diminuição de sua língua materna. Não obstante isso, a prática se torna altruísta, pois exclui os surdos do rico conhecimento literário, legislativo e científico (etc.) da língua nacional.

Deste modo, o legislador ordinário, ao confirmar a LIBRAS como língua oficial de surdo, compreende a predileção deste pela comunicação através da língua de sinais e atenua o conflito entre a LIBRAS e o Português.

O ideal não é segmentar as diversidades linguísticas, mas desenvolvê-las na escola de forma a fomentar o bilinguismo ou plurilinguismo para ampliar assim o leque de conhecimento a ser construído.

O decreto regulamenta ainda a criação de cursos superiores de Letras-LIBRAS e Pedagogia bilíngue LIBRAS, além de incluir disciplinas relacionas nos desenhos curriculares de outras graduações visando a formação de profissionais capacitados para atuar nos três níveis de educação, de acordo com essa proposta, surge o Curso de Licenciatura em Letras LIBRAS da UFRA.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000

A Lei nº 10.098, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Em seu artigo 18, contempla, especificamente, o caso dos surdos ao implementar a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação que deverá ocorrer no decênio de 2011 – 2020. O PNE traçou objetivos e metas para o ensino brasileiro em todos os níveis (infantil, básico e superior). As vinte metas do plano deverão ser implementadas até 2020.

São diretrizes do atual PNE: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da

qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; a promoção humanística, científica e tecnológica do País; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; a valorização dos profissionais da educação; e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

No que concerne à Educação Especial, em seu oitavo artigo, parágrafo dois, o projeto define que os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Docentes e a expansão universitária, o desafio do Curso de Licenciatura em Letras/ LIBRAS da UFRA

A UFRA existe como Universidade há 13 anos e, desde a época que ainda era a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará - FCAP, nada havia sido feito efetivamente no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão de pessoas com deficiência ou com necessidades específicas.

Assim, a necessidade de aprofundar estudos e desenvolver ações relacionadas à acessibilidade e à inclusão levou, em 2010, um grupo de professores a pensar ações que fomentassem as discussões sobre o acesso irrestrito e a inclusão das pessoas com deficiência não somente nos Campi da UFRA, mas em toda a sociedade, sobretudo na região Amazônica.

Os cidadãos que requerem consideração especial não podem ficar excluídos dos benefícios da sociedade e, por outro lado, é necessário estabelecer condições para que o desenvolvimento desta sociedade contribua inequivocamente para melhorar as condições de vida e de bem estar daqueles cidadãos.

Em fevereiro de 2012, foi aprovado por unanimidade no CONSUN da UFRA o Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (ACESSAR) como mais uma Unidade da UFRA ligada à reitoria que tem como principal objetivo desenvolver ações multidisciplinares que promovam o acesso irrestrito, a facilidade de uso e a democratização do conhecimento com vistas a inclusão das pessoas com necessidades específicas.

Em 2012, a UFRA, por meio do Núcleo ACESSAR, começou a receber recursos do programa Incluir para Acessibilizar a Instituição. Em junho de 2012, recebeu ofício do MEC para que manifestasse interesse em ofertar cursos de graduação em Letras/LIBRAS. Na ocasião, por meio do Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (ACESSAR), foi apresentado ao MEC uma proposta e uma carta de intenção da UFRA manifestando interesse em ofertar o curso de graduação em Letras/LIBRAS. No dia 03 de agosto de 2012, foi enviada novamente ao MEC uma

carta intenção e proposta de implantação do curso para apreciação. No final de agosto do mesmo ano, a UFRA teve parecer favorável e foi aprovada a oferta do curso Letras/LIBRAS. Em seguida, a Universidade discutiu internamente a criação do curso e teve sua aprovação por meio da Resolução nº 99/2013-CONSUN/UFRA e da Resolução nº 194/2014-CONSEPE/UFRA, que aprovaram a criação do curso no campus sede.

Inicia-se, então, um trabalho na Universidade com o intuito de contratar professores e construir um prédio, financiado pelo Programa Viver sem Limites, para a instalação do curso. Estes fatos provocaram um atraso na oferta da primeira turma, a princípio prevista para o ano letivo de 2014. Também não foi possível iniciar em 2015, em decorrência da falta de recursos financeiros para realizar um processo seletivo específico.

Somente no final de 2015, após avaliação da PROEN, resolveu-se realizar o processo seletivo a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com garantia de reserva de vaga para pessoa surda (Resolução nº 285/2015-CONSEPE-UFRA) para garantir o cumprimento da proposta do curso e do Decreto nº 5.626/2006. Desta forma, em janeiro de 2016, houve seleção entre os candidatos inscritos no ENEM 2015 para a constituição da primeira turma do curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS da UFRA, que inicia no primeiro semestre letivo de 2016.

Neste ano de 2016, a Universidade Federal Rural da Amazônia ofertou o Curso de Letras/LIBRAS. Vale ressaltar que, historicamente a UFRA tem um caráter agrário. Sendo assim, este é um curso pioneiro na Educação Especial na Instituição.

Atualmente o Curso de Letras/LIBRAS estrutura-se em carga horária de 3.388h, apoiada na LDB 9394/1996 e na Resolução CNE/CP nº001/06.

Ao analisarmos a inclusão do Curso de Letras LIBRAS no contexto de uma Universidade prioritariamente agrária, os docentes apontaram que a principal contribuição deste curso para o contexto Institucional foi o esclarecimento sobre a peculiaridade da LIBRAS e a sua relevância no contato com os surdos, os quais têm o direito de ter acesso à educação com acessibilidade comunicacional. Em virtude disso, podemos considerar que essa implementação apresenta uma concepção sócio-antropológica da surdez (Skliar, 2001) configurando-a enquanto diferença e não como inferioridade.

Quando inquiridos a respeito do conhecimento da base legal da Educação inclusiva os docentes citaram de forma uníssona apenas o Decreto Decreto 5.625, de 22 de dezembro de 2005, citando a obrigatoriedade da inserção da disciplina de LIBRAS nos curso de formação de professores como significativamente relevante à formação do futuro profissional Docente.

No questionamento sobre as Políticas de Educação Inclusiva, os participantes da pesquisa afirmaram a necessidade de um maior avanço na garantia de acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais.

Os docentes corroboram que o amparo legal torna o ambiente educacional, na possibilidade de um local mais acessível a todos, fato que muitos citaram não ser factível sem a obrigatoriedade das leis.

Neste sentido, os docentes mencionaram o aprendizado da LIBRAS como uma dessas demandas a favor da inclusão social, considerando-o um saber indispensável para garantir a interação com pessoas surdas usuárias da LIBRAS, conforme lê-se em Quadros (2003; 2005).

Os docentes relatam que o contato com as pessoas surdas do Curso de Letras/LIBRAS provocou um desconforto, *a priori,* pela dificuldade de comunicação, mas gerou um respeito à diferença e à Identidade surda.

A professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, Ronice Muller Quadros percebe a que há um conflito entre a LIBRAS e o Português no processo educacional dos surdos, por conta, justamente das políticas linguísticas brasileiras:

> O conflito entre LIBRAS e o Português na educação dos surdos é reflexo das políticas linguísticas do Brasil. Este é um país plurilíngue onde há muitas línguas indígenas, línguas de imigrantes e duas línguas de sinais registradas. Entretanto, a política linguística brasileira ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngue, favorecendo a língua portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes. (Quadros, 2005, p.27).

A autora aponta em seus estudos que os surdos querem ter a LIBRAS como a sua língua de instrução, sua língua para se comunicar com o mundo, interagindo e compreendendo os demais também através de seus sinais e não por meio de uma imposição da língua portuguesa, como acontece muitas das vezes. Dessa forma, os docentes apontaram que apesar dos entraves enfrentados em relação à implementação da política educacional inclusiva, a conquista do acesso à educação irá demandar uma urgência em modificações estruturais, organizacionais e pedagógicas da Instituição.

Considerações Finais

Neste diapasão, de acordo com as leis brasileiras**,** pessoas com as mais distintas necessidades especiais deveriam ser atendidas pelo Estado, no que concerne às suas especificidades, assim, cada especialidade teria o seu atendimento feito por um profissional adequado, em um ambiente propício e com a estrutura adequada.

Entretanto, percebemos que essa multiplicidade em sua maioria, não é atendida de forma adequada. No caso dos surdos, entendemos uma idealização institucional de um *status* bilíngue para os surdos. Na verdade, alguns não tem o

domínio da LIBRAS, ou tem a sua aquisição tardia, enfim, a comunidade surda almeja aprender LIBRAS como sua primeira língua L1, contudo, principalmente os surdos filhos de ouvintes não tem esse contato desde o início de sua alfabetização, por falta de conhecimento dos pais.

Nesta discussão bilíngue, a professora Ronice Quadros faz a seguinte colocação:

> Diante de uma política de subtração linguística aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, os surdos negam esta língua por ter representado por muitos anos uma ameaça ao uso da língua de sinais. Essa realidade implica processos de delimitação de fronteiras e poderes. Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que esta língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua. (Quadros, 2005, p. 29).

Logo, a Língua Brasileira de Sinais é coloca às margens da aprendizagem, em detrimento do que alguns docentes entendem como a verdadeira língua nativa, o português. Assim percebemos que se nas propostas das políticas públicas temos um direcionamento bilíngue, em sua implementação factual, ainda esbarramos em algumas resistências, pois ao que parece esse direcionamento visa garantir que o português continue sendo a língua principal de acesso ao conhecimento.

Assim, percebemos que as Políticas públicas brasileiras vêm avançando em relação às necessidades dos indivíduos surdos, como no caso da implementação do Curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS da UFRA. Os participantes desta pesquisa reconheceram a importância da implementação de um curso para a formação de professores preparados para a educação de surdos, favorecendo com isso a inclusão escolar.

Referências

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

Brasil. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2004. Seção 1, p. 12.

_____. Portaria Normativa nº 29, de 20 de julho de 2007. Realização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa-Prolibras. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 23 jul. 2007. Seção 1, p. 22-23.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de

dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2004. Seção 1, p. 28-30.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Líbras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 2-3.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2000. Seção 1, p. 10-15.

_____. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 25 out. 1989. Seção 1, p. 19209.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1-2.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Seção 1, p. 14809.

_____. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 8 mar. 2004. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5-10.

_____. Lei nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto nº 2.172, de 5 de março de 1997. Aprova o Regulamento dos Benefícios da Previdência Social. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 6 mar. 1997. Seção 1, p. 1.

_____. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras

providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

_____. Parecer nº 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE/CP, 2004.

____. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.

_____. Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 17 set. 2007 (republicada). Seção 1, p. 23.

_____. Parecer nº 8/2007, de 31 de janeiro de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: CNE/CP, 2007.

Quadros & Paterno, Ronice Müller de e Uéslei. Artigo: Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.6526 para os surdos brasileiros. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, 2016.

Quadros, R. M. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In E. Fernandes (org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, p. 26-36.

Santos, Iris Celeste; Brasil, Liliam Alves. Quem Ouve bem, Vive Melhor: prevenir é ouvir. In: Lato & Sensu, Belém, v. 2, n3-4,p.90-92, dez.2001.

INCLUSIÓN ESCOLAR EN BRASIL: LOS DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE[1]

Wesley Soares Guedes de Moraes[2]

Resumen

Este artículo se refiere a la investigación de doctorado, que se encuentra en proceso, en el cual se está realizando un estudio sobre la educación como posibilidad de emancipación del individuo, analizando la inclusión de los alumnos sordos y/o con deficiencia auditiva, matriculados en clases regulares del 6° al 9° año, en la Escuela Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ como local foco de estudio. Los objetivos son: Analizar el proceso de inclusión escolar de alumnos sordos en clases regulares del 6° al 9° año de enseñanza fundamental en la Escuela Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ cuanto a la formación del profesor, el currículo en sus adaptaciones a Libras (Lenguaje Brasileño de Señas), considerando el portugués como segunda lengua para alumnos sordos; Identificar las practicas educacionales bilingües de los profesores en la escolarización de los alumnos sordos en clases regulares del 6° al 9° año y caracterizar las experiencias pedagógicas entre profesores de Libras (Lenguaje Brasileño de Señas), profesores de salas de recursos multifuncionales (SMRs) y profesores de portugués como segunda lengua para alumnos sordos y los docentes de los demás componentes curriculares. El estudio está fundamentado teórico y metodológicamente en el pensamiento de Theodor Adorno, pensador de la Teoría Critica de la Sociedad. Como se trata de una investigación en proceso, los instrumentos de recolección de datos están siendo desarrollados y aplicados, con la intención de revelar las contradicciones sociales presentes en la escuela e identificar los aspectos de la educación inclusiva para la contribución del desarrollo de la reflexión sobre la socialización del alumno sordo junto con colegas oyentes en la escuela pública; el desarrollo de la practica pedagógica de los profesores que actúan en la Escuela Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ; la capacidad de resistencia a la educación reducida a la adaptación y a la dominación cultural en la sociedad de clases de formación para la heteronomía. Tales aspectos

1Este texto es parte de mi tesis de Doctorado que está siendo elaborada bajo la orientación de la Dra. Valdelúcia Alves da Costa; Universidad Federal Fluminense (UFF); Facultad de Educación, Programa de Pos grado en Educación. Brasil. Correo eletrónico: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

2Doctorando en Educación en el Programa de Pos grado en Educación, Universidad Federal Fluminense (UFF), Facultad de Educación, Brasil; Maestro en Educación por la Universidad Federal Fluminense (UFF), Becado de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*. Profesor del *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES), Brasil; Teléfono: (55) 21 – 98894 – 6541. Correo Electrónico: wesleyuai@gmail.com.

posibilitaran caracterizar la inclusión de alumnos sordos y/o con deficiencia auditiva en la enseñanza regular, revelando las contradicciones sociales y los posibles avances de la educación inclusiva.

Palabras clave: Inclusión Escolar; Educación Bilingüe; Formación de Profesores.

Introduccion

"La aversión a la teoría, característica de nuestra época, su extinción de ningún modo casual, su proscripción por la impaciencia que pretende transformar el mundo sin interpretarlo, mientras que, en su contexto, esa tesis quiso significar que los filósofos hasta entonces se habían reducido meramente a interpretarlo semejante aversión a la teoría constituye la debilidad de la praxis". (Adorno, 1995, p. 4).

Para transformar el mundo es necesario interpretarlo, teorizarlos. Analizar la escuela pública sin problematizar la sociedad de clases y la centralidad de la práctica es tornarse para los "medios" en detrimento de los "fines" de la educación, lo que, para Adorno[3], pensador de la *teoría critica de la sociedad*[4], constituye una atrofia del pensamiento y de las posibilidades de reflexión. Tal atrofia tiene sus raíces en la adaptación de la racionalidad a los mecanismos del mundo del trabajo en el capitalismo.

Adorno (1996, p. 6) se cuestiona "(...) ¿no será también la teoría una forma genuina de la práctica?", En la actualidad hay una aversión a la teoría, pues hay un

3Como referencial teórico para pensar la educación, el estudio tiene en la Teoría Critica de la Sociedad el soporte teórico- metodológico, con énfasis en el pensamiento de Horkheimer e Adorno (1996) y Adorno (1985; 1995; 2000; 2002; 2005). Considera también las contribuciones de Benjamin (1981; 1993) sobre la concepción de historia y sociedad. Después del análisis de investigación concluidas hasta el momento, algunas fueron importantes en la comprensión de los objetivos de esta investigación, como por ejemplo las de Costa (2005; 2006; 2009; 2011; 2014), Crochik (2006; 2009; 2001), Skliar (1999; 2005; 2006), Behares (1993), Quadros (2008), Perlin (2005; 2006), Thoma (2006), Fernandes (2008), Lopes (2001) y Meirelles (2010; 2014), que contribuyeron con los estudios sobre la educación de sordos o alumnos con deficiencia auditiva en la perspectiva inclusiva en Brasil y en el Municipio de Niterói. Para analizar las relaciones entre lengua e individuo sordo, los estudios de Bakhtin (1975; 2006; 2010) contribuyen en la comprensión de la construcción de identidad lingüística de los individuos sordos en sus comunidades y en ambientes escolares inclusivos.

4Entiendase por 'Teoria Crítica de la Sociedad' una determinada teoría de la sociedad una escuela de pensamiento y un método de investigación que pretende incluir las ciencias sociales en el proyecto de organización de una sociedad democrática. Con Adorno, Horkheimer, Marcuse, entre otros pensadores, representantes de la Escuela de Frankfurt, la Teoría Critica de la Sociedad tuvo un inicio analizando las posibilidades de si pensar y afirmar una sociedad más justa y humana, posibilitando su análisis crítico y la propuesta de una teoría que, considerada también como método de análisis cultural y social, puede posibilitar la resistencia a varias formas de dominación social, en nombre de una autoritaria 'razón instrumental'. Como indicación de lectura: Adorno, Y. W. Tiempo libre. En: Adorno, T. W. Industria cultural y sociedad. San Pablo, Paz y tierra, 2002.

refuerzo de la *Concepción Tradicional de Teoría* para el establecimiento de una educación para la heteronomía y para la cultura capitalista dominante, acarreando en los individuos la búsqueda prioritaria por el "como" o sea, para una práctica escindida de la teoría. En ese sentido es una praxis frágil.

Tal fragilidad indica que el profesor que no es autor de su praxis, por no percibir que en su práctica hay teoría, reproduce una formación heterónoma, lo que obsta a la problematización de los límites sociales y a la reflexión. No es gratuita la conocida búsqueda en la Modernidad, por recetarios educacionales que atiendan las demandan de la Educación Especial, como si los individuos, la cultura y la historia fuesen inmutables y previsibles.

Tal incapacidad de reflexión fue identificada por Adorno (1995, p. 4) y amplía la comprensión sobre la fragilidad de la praxis y experiencia educacional: "ella se manifiesta, antes de más nada, ya como incapacidad del sujeto para asumir la conciencia, mediante reflexión, las contradicciones objetivas que no puede resolver de manera armoniosa (...)".

Por tanto, una vez que la incapacidad de reflexionar sobre las conflictivas contradicciones sociales presentes en la educación es idéntica a la incapacidad de reflexionar sobre los conflictos de la propia praxis pedagógica, será baja la resistencia a la dominación y alienación por la cultura del capital.

De ese modo, realizar un estudio sobre la educación de alumnos sordos en la perspectiva de inclusión en el Municipio de Niterói/RJ/Brasil exige la comprensión de los innumerables factores que el pasado político-cultural y económico de las décadas anteriores proyectaron para la actualidad, así como las concepciones de futuro son expuestas. Elaborar el pasado es necesario. No hay como pensar en Educación Especial como una modalidad de Educación General sin problematizar la sociedad.

Entonces, es posible analizar el atraso que la sociedad de clases se encuentra en relación a si misma, estando los individuos sometidos a la cultura del capital, que tiene la adaptación y la competitividad como categorías centrales. Por ese motivo, el atraso en la Educación Especial es de igual modo el de la Educación General, pues ambas dicen de la misma cosa a pesar de que en este artículo, por fuerza de compresión, se hace necesario sectorizar. Luego, toda contradicción y desafíos de una con respecto a otra.

Desenvolvimiento

Una Historiografía de la Lengua de Señas en la Educación de alumnos sordos: elaborando el pasado en la Historicidad

En cada época de la historia, los individuos considerados deficientes eran abandonados en locales de aislamiento, prisiones, ambientes de protección, hospitales, siendo todas

esas alternativas justificadas por la cultura y por el momento histórico según Mazzota (2005).

Históricamente, el conocimiento científico se ha ampliado y pasó a explicar de manera distinta los diversos fenómenos sociales generados del preconcepto, lo que incluye el preconcepto lingüístico.

Sin embargo, la manifestación del preconcepto se viene diferenciando a lo largo de la historia de la civilización, su formación se manifiesta en la cultura, imponiendo modelos ideales de conducta, lengua y aprendizaje.

Se hizo evidente que los modelos de educación de alumnos sordos ouvintistas[5] y de reproducción de la habla tuvieron abordajes clínicos y prácticos pedagógicos que anhelaban la negación de la sordez y el ocultamiento del plurilingüismo social. A través de los siglos, el discurso sobre la sordez paso a ser lo de la falta, lo de la deficiencia, por eso la demanda por escuelas especiales.

Las escuelas y clases especiales surgieron como medio de justificar la segregación, normalizando prácticas que afirmaban la exclusión social. Para Costa (2005, p. 26), al criticar la segregación impuesta a los alumnos con deficiencia, afirma:

> Las clases especiales fueron creadas para integrar y normalizar, ellas sirven para retirar los alumnos con deficiencia de los medios normales de enseñanza. Así mismo, bajo la justificativa de las necesidades educacionales especiales de los alumnos, las escuelas especiales los rotula y los marca por las clasificaciones, introduciéndolos entre los muros segregados. En esos términos, las escuelas especiales destinadas a la educación de los alumnos con deficiencia cumplen un único papel: excluir de manera particular esos alumnos.

Se puede deducir por el pensamiento de Costa, que los espacios educacionales que imponen una identidad única a los individuos y grupos sociales, sean por aspectos o semejanzas físicas, intelectuales, emocionales y lingüísticas, y tienen mayor posibilidad de manifestación del preconcepto, una vez que hay la tentativa de no reflexionarse sobre las contradicciones sociales. La formación que pretende construir una identidad única favorable a la dominación social, incentivando la productividad y licenciando la invisibilidad de las contradicciones sociales.

En la historia de la educación de los alumnos sordos en Brasil observamos que la lucha por el derecho al uso y educación por la lengua Brasileña de Señales (Libras), el derecho de estudiasen en escuelas regulares se constituye básicamente de cuatro fases: el 'Oralismo', la 'Comunicación total', el 'Bilingüismo' y la 'Pedagogía Sorda'.

5El método ouvintista hace referencia a las prácticas educativas de oyentes aplicadas a personas sordas que permaneció entre los años 1880 y 1980 en Brasil.

En la década de 1960 y 1970, la Libras fue blanco de muchos estudios, incoherentemente no para tornarla una lengua conocida, pero para aplicar a ella unas normas gramaticales de la lengua portuguesa. Con eso, innumerables fueron los tratamientos para reorganízala en términos sintácticos y morfológicos, tornando las señas de Libras determinados por el lenguaje oral.

En la década de 19960 surge la "Comunicación Toral", un modelo mixto que buscaba desenvolver todas las habilidades de la comunicación: el habla, la audición, las señas, lectura, escrita y otros recursos. En este modelo identificamos resquicios de prácticas de Oralismo, a pesar de algunos avances el establecimiento de derecho de los alumnos sordos a una educación a través de la lengua de señales.

En la Década de 1960 muchos profesores no habían desenvuelto estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lengua portuguesa como segunda lengua para los alumnos sordos. Eso puede ser explicado en parte, por el hecho de que la mayoría de los profesores eran oyentes. Tales profesores aun empuñan, aun sin conciencia de los hechos, las reglas de la lengua oral sobre la gestual. Para Bakhtin (2006, p. 96), "[…] los miembros de una comunidad lingüística, normalmente, no perciben nunca el carácter opresivo de las normal lingüísticas".

Esa opresión, de la imposición de las reglas de la lengua oral sobre la gestual, no evidente a los profesores y sufrida por los alumnos sordos en sus procesos de escolarización, sirvió contradictoriamente de motores para la creación de movimientos en pro de prácticas bilingües de educación en las décadas siguientes.

Tales motores se constituyen contradictoriamente los gérmenes de la dominación como los de la emancipación de los individuos. Esa afirmación es posible una vez que para Adorno (2002, p.81), a lo que se refiere a la crítica de la cultura, dice que "El crítico de la cultura no está satisfecho con la cultura, pero debe únicamente a ella ese su malestar", luego, la imposición de las reglas de la lengua oral sobre la gestual, de modelos educacionales, la imposición de prácticas pedagógicas y de la cultura, como dicho, contiene tales gérmenes por intermedio de la crítica reflexiva.

No obstante, las influencias de cada una de esas fases, el 'Oralismos', la 'Comunicación Total', el 'Bilingüismo' y la 'Pedagogía Sorda' en 1973, el MEC6 crea el Centro Nacional de Educación Especial – CENESP, responsable por la gerencia de la educación especial en Brasil, que, bajo la propuesta integracionista, impulsó acciones educacionales direccionadas a las personas consideradas deficientes.

Con fuerte influencia de los estudios de Bakhtin, surge entre las décadas de 1980 y 1990 la *Pedagogía Sorda* y la educación bilingüe. El *Bilingüismo7,* Una práctica que utiliza dos lenguas de forma alternativa en la educación, fue considerada la

6Ministerio de Educación de Brasil.

7La educación bilingüe utiliza la lengua de señas como lengua de enseñanza (L1) y la lengua portuguesa (L2) como lengua escrita.

propuesta más adecuada y utilizada por escuelas que se proponen tornar accesible para el niño sordo dos lenguas en el contexto escolar, considerando la lengua de señales como lengua de instrucción, y la lengua portuguesa escrita como segunda lengua.

De acuerdo con Skliar (1998), los '*Estudios Sordos'*, década de 1980, que defiende una *Pedagogía Sordas*, se constituyó en un programa de investigación en educación, en que las identidades lingüísticas, las lenguas, los proyectos educacionales, la historia, el arte y las comunidades sordas fueran reconocidas a partir de sus diferencias; tratándose de un reconocimiento político.

La intención de la *Pedagogía Sorda* era reconocer el individuo sordo como un sujeto completo y no como un sujeto deficiente, a quien le falta algo. Aunque no sea desconsiderada la ausencia del sentido de audición, la *Pedagogía Sorda* no valoriza aquello que falta, pero la cultura visual de los sordos en sus prácticas lingüísticas.

En el pensamiento de Bakhtin (2006, p. 125), la verdadera substancia de la lengua no es constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas. Pero, por el fenómeno de la "interacción verbal", realizada por la "enunciación o de las "enunciaciones": "La verdadera sustancia de la lengua no es constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas ni por la enunciación mono lógica aislada, ni por el acto psicofisiológico de su producción, pero por el fenómeno social de *interacción verbal*, realizada a través de la *enunciación* o de las *enunciaciones*. La interacción verbal constituye así la realidad fundamental de la lengua".

De ese modo, tanto la enseñanza de Libras como de portugués como segunda lengua para los sordos, fue necesario que ocurrieran largos procesos de interacciones entre sordos-sordos y sordos-oyentes, posibilitando experiencias de enseñanza que contextualicen las situaciones concretas del cotidiano, una vez que "la palabra esta siempre cargada de un contenido o de un sentido ideológico o vivencial", Bakhtin (2006 p. 96).

En esa comprensión, a la *Pedagogía Sorda*, el "lengua(je) como proceso de interacción", la lengua actúa "como expresión de las relaciones de luchas sociales, vehiculando y sufriendo el efecto de esa lucha, sirviendo al mismo tiempo, de instructor y de material", Bakhtin (2006, p.18). El autor nos permite comprender que, con el *Bilingüismo*, las prácticas educacionales y comunitarias ganaron la materialidad de la lengua de señales en aspectos lingüísticos específicos, lo que fortaleció la lucha que quedo conocida como '*Cultura Sorda'* e '*identidad sorda'*.

Si para Adorno (2002, p. 81), "El crítico de la cultura no está satisfecho con la cultura, pero debe únicamente a ella ese su malestar", no es posible negar la cultura general para afirmar la existencia de una otra cultura. Por tanto, cuanto al concepto de

8La 'Pedagogía Sorda también fue conocida como una 'Pedagogía del ver', por utilizar la lengua gesto-visual y otras estrategias visuales en la escolarización de los alumnos sordos.

‘*Cultura Sorda*’, la comprensión aceptable puede ser el de modos específicos de estar en el mundo, como estilos de aprendizaje y la lengua gesto-visual, no como una otra cultura.

Cuanto al concepto de *'Identidad Sorda',* este puede ser estimado a la luz del pensamiento de Adorno. Cuanto, a la identidad, Adorno (2000, p. 67) afirma: “(...) nadie puede ser recriminado por ser del campo, pero nadie debería tampoco transformar este hecho en un mérito, insistiendo en permanecer así. Quien no consiguió emanciparse de la provincia, se posiciona de un modo extraterritorial en relación a la formación cultural”.

Tomando como ilustración el pensamiento de Adorno, se puede decir que, del mismo modo como “nadie puede ser recriminado por ser del campo”, nadie debe ser recriminado por ser sordo, y de igual modo nadie debería también transformar ese hecho en un mérito para afirmar que está en otra cultura o pertenece a un nivel especifico de identidad. Tal afirmación está en el campo político y poco ayuda en la resistencia a la exclusión y al preconcepto en la sociedad de clases. De ese modo, al no conseguir cuestionar la cultura, emanciparse de la segregación, la comunidad sorda se posicionó “de un modo extraterritorial en relación a la formación cultural”, alegando la existencia de una ‘cultura sorda’.

Sin embargo, como eso no se pretende negar las particularidades de los alumnos sordos, pero afirmalas como debilidad, por el conocimiento teórico crítico, ampliar la resistencia por la reflexión y desvelamiento de las contradicciones sociales presentes en la cultura general. Tal postura ampliaría las condiciones para el desenvolvimiento de la autonomía de todos, individuos sordos y oyentes, en experiencias educacionales inclusivas.

Cuanto, a la inclusión educacional de los individuos sordos, apenas en el final del siglo XX hubo prácticas políticas de inclusión social y educacional que alcanzaron espacios y dispositivos legales favorables. La lucha política de las comunidades sordas resultó en la Ley n° 10.436/2002, que reconoce a Libras (Lengua Brasileña de Señales) como medio legal de comunicación y expresión, determinando que fuesen garantizadas las formas institucionalizadas de apoyar su uso y difusión, bien como la inclusión de la disciplina de Libras como parte integral del currículo en los cursos de formación de profesores y de Fonoaudiología.

El Decreto nº 5.626 del 22 de diciembre del 2005, que reglamentó a Ley nº 10.436/2002, trajo innovaciones para la fundamentación de la educación de alumnos sordos, identificándolos como aquellos que interactúan con el mundo por medio de experiencias visoespaciales, manifestando sus estilos de aprendizaje principalmente por el uso de la lengua de señas.

De ese modo, el reconocimiento legal de Libras fue muy importante, pues abrió el camino para procesos de adaptación de los individuos sordos en la sociedad.

Para Bakhtin (2006), el lenguaje y los signos constituyen la base de la experiencia intelectual humana, y es por el dialogo que los individuos desenvuelven su educación.

Bakhtin (2006, p. 34) afirma que "la conciencia adquiere formo y experiencia en los signos creados por un grupo organizado en el curso de sus relaciones sociales. Los signos son el alimento de la conciencia". Para el autor, es en el cotidiano y en las relaciones establecidas entre sujetos socialmente organizados que la lengua se fortalece y, teniendo como referencia, podemos decir que hubo el refuerzo de Libras como posibilidad lingüística y positiva de educación.

La comunidad sorda, en la lucha por el conocimiento y fortalecimiento de la lengua, amplió las posibilidades para que los individuos sordos fuesen incluidos en escuelas regulares. Sin embargo, el Decreto Ley Nº 5.626/2005 no considera, ni prevé, modos de organización escolar para que, en los salones de clases regulares, de oyentes, los individuos sordos incluidos tengan parejas lingüísticas, o sea, que en un mismo salón haya algunos alumnos sordos estudiando juntos. Esa demanda en el proceso de inclusión educacional de individuos sordos se da por la peculiaridad de la lengua, de modelos lingüísticos y por el hecho del Intérprete de Libras no tener como objetivo laboral la enseñanza de la misma, apenas su traducción.

Conforme Meirelles (2014), el programa de educación bilingüe en el Municipio de Niterói/RJ se desentonó del Decreto Ley Nº 5.626/2005, cuando del 1o. al 5o año de enseñanza fundamental agrupó los alumnos sordos en clases bilingües apenas para individuos sordos. Como del 6o. al 9o. año de Enseñanza Fundamental los alumnos sordos son incluidos en clases regulares de oyentes, este estudio pretende, al analizar la práctica docente, identificar si hay pares lingüísticos entre los alumnos sordos y los resultados.

En el proceso educacional los pares lingüísticos tienen su papel. Ese aspecto fue apuntado por Bakhtin (1961, p. 293 *apud* Faraco, 2010, p.76): "Vivir significa tomar parte en el dialogo: hacer preguntas, dar respuestas, dar atención, responder, estar de acuerdo y así en adelante. De ese dialogo, una persona participa integralmente y en el transcurrir de toda su vida: con ojos, labios, manos, alma, espíritu, con su cuerpo todo y con todos sus hechos. Ella viste su ser entero en el discurso y ese discurso penetra en la tela dialógica de la vida humana, el simposio universal".

Ampliando el pensamiento del autor, como no hay vida sin lengua, la construcción de diálogos que penetra la tela dialógica de la comunidad sorda igualmente es perjudicada si, a pesar de la existencia de una escolarización bilingüe, no haber tampoco por el dialogo acceso al conocimiento teórico critico que los forme para la autonomía. Sería una educación bilingüe, pero que se reduce a la adaptación y a la producción.

Crochík (2006, p.82) afirma que la adaptación de los individuos a la cultura homogeneizadora y pragmática en el siglo XIX pretendió claramente el atendimiento

de la producción, alienación y refuerzo del preconcepto: "La propia cultura que preservaba, en el siglo XIX, la noción de autonomía del individuo se fundió con la civilización, fortaleciendo el pragmatismo propio de la industria y del lema positivista. Con eso, la ideología dejó de tener la función de ocultar la realidad para convertirse en la propia, tornando las reglas de adaptación individual, bastante claras y objetivas".

Teniendo como referencia el pensamiento de Crochik, las mismas bases de cultura que fortaleció la heteronomía del siglo XIX son las que, en la actualidad persisten. En los siglos XIX y casi todo el XX se negaba la inclusión educacional de los individuos sordos, hoy, en tiempos de educación bilingüe e inclusiva es necesario cuestionar las condiciones culturales de la formación.

Sobre ese aspecto, Crochik (2006, p.22), contribuye diciendo que "(...) si hay una identificación excesiva con la cultura, el individuo apenas la reproducirá sin critica. Si lo opuesto sucede, si el individuo solamente critica la cultura, podrá colocar la propia cultura en peligro".

Para tal, la experiencia con diferentes individuos en la escuela no es sinónimo de cuestionamiento de la cultura o del progreso, pues sin conocimiento teórico crítico, el nivel de reflexión también será bajo en el análisis de la cultura que impone la homogenización para su auto conservación y reproducción, con vistas a la dominación.

Los avances de la ley de Libras, Ley nº 10.436, de 24 de abril del 2002, para una educación bilingüe e inclusiva, se garantizó en la escuela la presencia de los profesionales especializados para el apoyo a los alumnos sordos, como profesores bilingües, intérpretes de Libras, profesores de Libras (sordos) y profesores de *salas de Recursos Multifuncionales/SRMs* con fluidez en Libras. Pero, los desafíos para la implementación de las políticas públicas bilingües son los mismos de la 'educación general'.

La tímida contratación de profesores sordos para enseñar Libras, para el atendimiento de los sordos en las escuelas, puede ser comprendida como manutención de la ideología hegemónica de la lengua portuguesa sobre las demás lenguas habladas por las minorías en Brasil. Para Bakhtin (2002, p.81), la lengua "expresa las fuerzas de unión y de centralización concretas, ideológicas y verbales, derivada de la relación indisoluble con los procesos de centralización sociopolítica y cultural", en ese sentido, los individuos sordos son víctimas de una relación ideológica y lingüístico-cultural asimétrica, que siempre buscó valorizar la lengua portuguesa.

Lo que se constata en lo cotidiano es que gran parte de los individuos sordos en Brasil aún están fuera de las escuelas, conforme datos recientes del *Censo Demográfico/IBGE* 2000 y 2010 (Brasil, 2000; 2010), así como en el *Censo Escolar de la Educación Básica* 2010 (MEC, INEP, 2010). En ellos identificamos que en el 2010 había en Brasil 6.442.925 (3, 375 %) individuos sordos, estando en el grupo de edad de

0 a 24 años el número es de 2.584.257 (40,11% do total), un numero expresivo que incluye la edad escolar de 0 a 17 años de edad.

Considerando el hecho de que la población de individuos sordos en edad escolar a la época no ha sido definida, pero que compone el grupo de edad de 0 a 24 años, 2.584.257 individuos sordos, se puede indagar sobre donde estuvieron en el 2010 aquellos que no estaban entre los 702.603 alumnos sordos matriculados en escuelas públicas. ¿Estuvieron los otros 1.881.654 individuos sordos fuera de la escuela? Al realizar el estado del arte no fueron identificados estudios que investigasen tal indagación.

De todo modo, esos datos revelaron que la educación no es accesible a todos los individuos con o sin deficiencia, no solo cuanto, al acceso, pero también en la garantía de la permanencia y éxito escolar. Tal análisis ratifica lo que fue afirmado por Costa (2005, p. 61) sobre la educación general: "(...) consecuentemente la crítica a la educación especial es, obligatoriamente, critica a la educación general y de esa no podrá estar desvinculada. O sea, la educación para la adaptación, impuesta a los alumnos con deficiencia en las clases e instituciones especializadas, reproduce lo que es practicado con los alumnos considerados normales. Y en ese sentido, revela la educación general".

Para Costa los datos sobre la educación general revelan en la actualidad los límites sociales que obstan la educación inclusiva. Por tanto, estar fuera de la escuela representa para los individuos sordos estar sin acceso a la enseñanza de Libras como primera lengua y al portugués como segunda. Sin lengua no es posible tener acceso al conocimiento en una sociedad letrada, estar adaptado y avanzar rumbo a la emancipación, conforme Adorno (2002).

De ese modo, la historia de la educación de alumnos sordos en Brasil, especialmente la historia recienta de la segunda mitad del siglo XX, esta imbricada en la historia de la lengua gestual y de las contradicciones sociales que obstan a la educación bilingüe e inclusiva.

Como no hay en este estudio una narrativa linear que culminaría en una etapa ideal de educación bilingüe e inclusiva, hay que cuestionarse, analizando por las practicas docentes y realidad de las escuelas, las causas que aún permiten la exclusión, el preconcepto, la pseudoformación de los individuos, la educación direccionada a la heteronomía y a la violencia, aun con la inclusión educacional, tantos recursos humanos y tecnológicos en sociedad.

En tiempos en que, el aislamiento en la colectividad y la falta de experiencias educacionales formativas permiten cuestionar los fines de la educación general, pensar en aspectos educacionales específicos, como en el caso de la educación bilingüe para alumnos sordos, requiere la revelación de las contradicciones sociales por medio del conocimiento teórico y crítico.

Dentro de las contradicciones sociales, hay factores que contribuyen para la continuidad del preconcepto y barrera lingüística en la práctica educacional, como por ejemplo, la baja contratación de profesores sordos para enseñar Libras como primera lengua; la enseñanza de la Lengua Portuguesa sin las debidas adaptaciones para los adultos sordos; la pedagogía empleada en clases y escuelas inclusivas que no difiere de aquella utilizada para oyentes; la matricula tardía de los alumnos sordos en las escuelas; la falta de una política nacional de bilingüismo; entre otros factores.

Sobre la educación de alumnos sordos en la perspectiva inclusiva en las escuelas públicas del Municipio de Niterói/RJ, La búsqueda identificó los estudios de Meirelles (2010; 2014), que analizaron más específicamente el primer segmento de Enseñanza Fundamental, del 1o. al 5o. Año. Tales estudios se concentraron sobre el Atendimiento Educacional Especializado/AEE en las Salas de Recursos Multifuncionales/SMRs y en salones bilingües del 1o. al 5o. año, que se componen exclusivamente de alumnos sordos, con el apoyo de los profesionales: profesores directores de clase bilingües; profesores de salas de recursos multifuncionales/SRMs, para los casos en que el alumno presente otras dificultades más allá de la sordez; asistentes educacionales sordos; profesores de apoyo9 e intérpretes de Libras.

Conforme resultados de estudios de Meirelles (2014, 2010), los alumnos se encuentran en el Primer Segmento de Enseñanza Fundamental inmersos en un proceso de adaptación curricular especifico, comprendiendo sus demandas lingüísticas, que consideraban sus construcciones lingüísticas particulares, dada la proximidad y dialogo. No hay referencia en esos estudios como se da la secuencia en el Segundo Segmento, de ahí la relevancia de este estudio.

Para Meirelles (2014, 2010), en el Segundo Segmento los alumnos sordos son incluidos en clases regulares con alumnos oyentes, no contando más con el apoyo de profesor director de grupo bilingües y Asistentes Educacionales Sordos.

Por cuenta de la ausencia de estudios en relación a la educación bilingüe de alumnos sordos del 6o. al 9o. año de Enseñanza Fundamental, este estudio contribuirá con la producción de conocimiento.

Consecuentemente, considerando ese escenario, este estudio tiene como cuestión central entre otras, saber cómo está ocurriendo la continuidad de la escolarización bilingüe e inclusiva en todos los años de Enseñanza Fundamental en las escuelas públicas del Municipio de Niterói/RJ.

9Los profesores de apoyo, en el municipio de Niterói, son garantizados por medio de selección publica para contratación temporaria, actuando en el salón de clases para: ser un facilitador en la intervención pedagógica de alumnos con severas dificultades en su desenvolvimiento y aprendizaje; y como una asociación establecida con el profesor director de grupo, cuando actúa en salón de clases con esos o más alumnos con deficiencia (conforme establecido en la Portada FME N°239/2001).

De igual modo, produciendo conocimiento al analizar la educación bilingüe de sordos del 6° al 9° año de Enseñanza Fundamental en la Escuela Municipal Paulo Freire/NIterói/RJ , este estudio, que aún se encuentra en andamiento, permitirá conocer la formación de profesores; el currículo bilingüe; la enseñanza de la lengua Portuguesa como segunda lengua; las experiencias compartidas entre los docentes; las reflexiones en la actualidad de la división existente en la educación y la separación entre teoría y práctica; la educación reducida a los 'medios' y las fragilidades de la educación, una vez que los limites sociales se encuentran en la escuela.

Conclusión

La cultura dominante presente en el capitalismo propone un modelo de formación y las condiciones materiales objetivas, los modelos económico-culturales que optan al esclarecimiento intelectual de los individuos. La formación, que tiene en su estructura de transmisión los diferentes lenguajes, hace uso de las mismas en proposición de paradigmas y modelos sociales y educacionales. La inclusión de alumnos sordos en escuelas regulares necesita considerar las adecuaciones lingüísticas y curriculares para la adaptación educacional y/o escolar y, consecuentemente social.

Al largo de esto estudio se objetiva analizar el proceso del inclusión escolar de alumnos sordos en clases regulares del 6° al 9° año de Enseñanza Fundamental en la Escuela Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ cuanto a la formación del profesor, la adaptación curricular y al portugués como segunda lengua para alumnos sordos; Identificar las practicas educacionales bilingües de los profesores en la escolarización de los alumnos sordos en clases regulares del 6o. al 9o. año en la Escuela Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ y caracterizar las experiencias pedagógicas entre profesores de Libras, profesores de salas de recursos multifuncionales (SMRs) y profesores de portugués como segunda lengua para alumnos sordos y los docentes de los demás componentes curriculares de 6o. a 9o. en la Escuela Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ.

Finalmente, esto estudio, aún en proceso de elaboración como tesis de Doctorado en Educación, pretende identificar los 'gérmenes', conforme Adorno (2002), de la emancipación; reflexión; de la praxis dialéctica; de la formación de la autonomía en el individuo; de procesos educacionales democráticos y de resistencia a la manifestación del preconcepto. Por tanto, cuestionar las formas de racionalidad dominante en el capitalismo posibilita la compresión de la educación que no debe ser reducida a los 'medios', o sea, a los recursos tecnológicos, pero que posibilite la democracia, al esclarecimiento por el conocimiento teórico-crítico y a la aptitud a las experiencias inclusivas en las escuelas públicas en el municipio de Niterói.

Referencias

Adorno, T. W. Notas marginais sobre Teoria e Práxis, 1969. Disponible en: http://planeta.clix.pt/adorno/ Aceso en 12/01/2013.

_____. Tempo Livre. In: ADORNO, T. W. Indústria Cultural e Sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Teoria da Semicultura. Educação e Sociedade. São Paulo, ano XVII, n. 56, p. 388-410, Dezembro, 1996.

Bakhtin, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. (2006), Marxismo e Filosofia da Linguagem, 12ed, Hucitec, 2006.

_____. O discurso no romance. In: _____. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2002. (Obra escrita em 1934-1935; data do copyright: 1975).

Behares, L.E. Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. Cadernos de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

Brasil. Língua Brasileira de Sinais – Libras, Lei nº. 5.626, Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto n. 7.611, Presidência da República, Brasília: 2011.

_____. Língua Brasileira de Sinais, Libras, Lei n. 5.626, Brasília, DF, 2005.

Costa,V. A. da. Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/ago. 2013 Santa Maria Disponible en: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial. Aceso en 24/03/2014.

_____. In: Chaves, Costa & Carneiro (orgs.). Políticas Públicas de Educação: Pesquisas em Confluência. Niterói, Intertexto, 2009.

_____. Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especais: Políticas e Sistemas. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2007.

_____. Formação de professores: narrativas e experiências instituintes na e para a escola inclusiva. In: Cadernos de Ensaios e Pesquisas, Pedagogia, UFF, Niterói, RJ - Edição Especial, Caderno n. 11, 2006, p. 23-43

_____. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: Trabalho, Educação, Indivíduo com Deficiência. Niterói: EdUFF, 2005.

Crochík, J. L. Preconceito e Educação Inclusiva. Secretaria de Direitos Humanos – SDH/ PR, Brasília, 2011.

_____. Educação para a resistência contra a barbárie. In: Revista Educação - Adorno pensa a Educação. São Paulo, Segmento, n. 10, ano II, 2009, p. 16-25.

_____. Preconceito, Indivíduo e Cultura. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, 3.a ed.

_____. Aspectos que permitem a segregação na Escola Pública. In: Machado, A. M. et al. Educação Especial em Debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Faraco, C. A. Linguagem & diálogo. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2010.

Fernandes, E. (org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, Mediação, 2008.

Lopes, M.C. Surdez e Educação. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

_____. In: Karnopp, L.B; Klein,M; Lazzarin, M.L.L. (orgs.). Cultura Surda na Contemporaneidade: Negociações, Intercorrências e Provocações. Canoas: ULBRA, 2011.

Mazzota, M. J. S. Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez. 2005.

MEC, INEP, 2010. Resumo Técnico – Censo Escolar 2010. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf acesso em 24/11/2014.

Meireles, R.M.P.L. Educação Bilíngue de Alunos Surdos: Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas em Niterói/RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2014, 318p.

_____. Educação bilíngue de alunos surdos: Experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010, 172p.

Perlin, G.T. In: Thoma & Lopes, M. C.A. (orgs.). Invenção da surdez II: Espaços e Tempos de Aprendizagem na Educação de Surdos. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

_____. In: Thoma & Lopes, M. C.A. (orgs.) Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2005.

_____. In: Skliar, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. (org.) Porto Alegre, Mediação, 2005.

Skliar, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: Skliar, C. (org.). Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 3 ed., Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 107-155.

Quadros, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artmed, 2008.

_____. In: Fernandes, E. (org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, Mediação, 2008b.

Rocha, S. M. da. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: Um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009, 160p.

Skliar, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: __ (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: Skliar, C. (Org.). Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 3 ed., Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 107-155.

Thoma, A. S. Educação de surdos: dos espaços e tempos de exclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: Thoma, A. da S. & Lopes, M. C. (orgs.). Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

TEMÁTICA 2

GESTIÓN Y CURRICULUM:
NIVELES EDUCATIVOS Y ENSEÑANZAS
PARA LOS APRENDIZAJES DIVERSOS.

GESTIÓN DE OPORTUNIDADES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EQUIPO EDUCACIÓN PARA TODOS

Claudia Caro[1]
Carolina Dolmetch[2]
Verónica Figueroa[3]
Lidia Valenzuela[4]
Cinthya Vásquez[5]

Resumen

El siguiente reporte da cuenta de una experiencia inclusiva que implica un proceso sistemático que gestiona oportunidades educativas a todos los estudiantes escolarizados en un establecimiento de educación regular con enseñanza técnico-profesional, con el objetivo de que participen al máximo del currículum y las actividades escolares. Todo lo anterior, se implementa mediante la conformación de un equipo transdisciplinario que trabaja colaborativamente con los docentes y las familias, logrando de esta forma sensibilizar, gestionar y generar espacios y experiencias de aprendizaje mutuo.

Palabras clave: educación para todos, procesos inclusivos, trabajo colaborativo, gestión de oportunidades y necesidades educativas.

¿En qué medida se avanza en el entendimiento, de que toda escuela tiene la responsabilidad de incluir a todos y cada uno de los estudiantes?, es la pregunta que se realizan los profesionales del Equipo Educación para Todos y que ha logrado responder en el transcurso de cinco años de gestión de oportunidades para una educación inclusiva.

El Equipo Educación Para Todos, de ahora en adelante EEPT, es una organización que funciona al interior de un establecimiento educacional, con administración particular subvencionada que pertenece a la Fundación Diego Echeverría Castro de los hermanos Maristas, esta institución que educa sólo a hombres tiene ochenta y un años de trayectoria en la cuidad de Quillota en la quinta región de Valparaíso. Desde el año 2016 entrega una educación gratuita, sin fines de lucro, que

1 Educadora Diferencial. Mg. Educación Diferencial, mención necesidades múltiples.
2 Psicóloga Infanto-Juvenil.
3 Psicóloga Educacional.
4 Fonoaudióloga.
5 Educadora Diferencial. Lic. Educación.

según Ley 20.845 (2015), ha significado no someter a los estudiantes a procesos de selección para ingresar y también garantizar programas de apoyos para los alumnos con bajo rendimiento.

Sin embargo, a partir del año 2012, este establecimiento educacional ya comenzaba a entender que hay una alta población de alumnos que requieren otros apoyos para progresar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en este contexto, en que el EEPT, empieza a funcionar, con el objetivo de que la comunidad educativa, progresivamente respete, proteja, facilite y pueda disponer de los medios requeridos para que los estudiantes con necesidades educativas accedan al derecho a la educación, lo cual está directamente relacionado con los planteamientos propuestos por la convención de los Derechos del Niño (1990) y de las personas con discapacidad (2006).

El Ministerio de Educación señala que los principales avances obtenidos a través de la implementación de política de educación especial, tiene relación con la cobertura escolar de estudiantes con N.E.E, el cual ha aumentado debido al trabajo que han realizado los equipos multiprofesionales de las regiones, quienes han desarrollado labores de información, sensibilización, asesoría y capacitación a los establecimientos educacionales, que incluso se ha potenciado con la Ley N°20.201 (2007).

No obstante, la educación inclusiva comprende que es la escuela la que se debe adaptar y hacer los ajustes necesarios para acoger y responder a las necesidades de los estudiantes. Entonces, se puede decir que la dinámica de la inclusión en la educación, tiende a integrar dentro del currículo escolar todas las manifestaciones que se relacionan con las características del individuo, de su contexto familiar y comunitario.

Las acciones o prácticas inclusivas estima que todos los estudiantes pueden aprender y que el proceso de aprendizaje es un continuo, por lo tanto, el profesor debe asegurar de que la nueva información sea aprendida significativamente, considerando que todos tienen conocimientos previos diferentes. Grau (1998) señala que el paradigma dominante en el campo de la educación es el constructivismo, representado por Vygotsky, el cual implica la construcción del conocimiento a través de una continua interacción entre el estudiante y su medio, siendo el profesor quien guía el aprendizaje del alumno a través de una interacción dinámica.

Desde estas perspectivas, surgen las bases que sustentan la gestión del EEPT, ya que comprende que todos los estudiantes, en especial aquel que presenta una necesidad educativa, requieren de apoyos que le permitan acceder, progresar y egresar del sistema educativo regular. Por esta razón, el equipo cubre a una población que corresponde al 13% de la matricula total del establecimiento, logrando identificar y apoyar su necesidad educativa, siendo esta de carácter individual, especial o permanente.

De acuerdo, al estudio nacional de la discapacidad (2015) el 7,2% de la población en esta situación corresponde a los hombres y el 4,4% se encuentran en

mujeres, lo cual estadísticamente es significativo, porque viene a justificar en parte por qué se evidencian tantas necesidades al interior esta institución.

Asimismo, según UNESCO (2005) aún en varios países, se sigue considerando la inclusión como una manera de atender a los niños, niñas y jóvenes con N.E.E en el contexto de la educación regular. Sin embargo, internacionalmente se considera como un concepto amplio, es una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos, aunque cuya convicción pone en evidencia mayores barreras para la participación y el aprendizaje, dado que no sólo implica responder a los alumnos que se encuentran en situación de discapacidad, sino que también aquellos que presentan necesidades educativas individuales de tipo conductuales y/o emocionales, o bien transitoria, tales como: dificultades en el aprendizaje, funcionamiento intelectual límite, trastorno del lenguaje y trastorno por déficit atencional, que de alguna manera impactan en su proceso de aprendizaje.

En la conferencia internacional de educación (2008) señala que para lograr poner en práctica el derecho a la educación, el movimiento internacional por la educación para todos se ha esforzado, para que todos los educandos puedan disponer de una educación básica de calidad. Es así como las políticas nacionales han formado parte de una reestructuración, ya que a partir de la Ley 20.42 (2010) y con ello el decreto nº 170, se han creado las condiciones para que los establecimientos educacionales regulares aumenten los apoyos de tipo material y humano para los estudiantes con N.E.E de carácter transitorio y permanente. Sin embargo, las normativas que rigen los programas de integración escolar, limitan la cantidad de estudiantes con N.E.E al interior de aula común, teniendo como evidencia empírica que generalmente la cantidad de alumnos excede a la normativa y estos quedan sin el apoyo que requieren, lo cual puede aumentar la tasa de deserción escolar.

A partir del enfoque de la educación inclusiva, el EETP realiza un proceso de apoyos sistemáticos que es considerada una propuesta de modelo interesante y transformadora, la cual implica gestiones basadas en los estudiantes como personas y en su proceso de inclusión:

a) Pesquisa: El EEPT, como se ha descrito anteriormente, realiza un trabajo que está enfocado en abordar necesidades educativas de los estudiantes, ya sea en el ámbito cognitivo, emocional y familiar.

La definición de necesidad en la que se basa la labor, tiene como objetivo abarcar el componente básico del ser humano que afecta el comportamiento, en el cual la persona siente la falta de algo para sobrevivir o sencillamente sentirse mejor.

Estas necesidades son detectadas por los educadores, quienes son los actores principales en concretar esta etapa. En cuanto al ámbito cognitivo, estas necesidades se ven reflejadas por dificultades de concretar lo aprendido, midiéndose en las notas o calificaciones y en la dificultad de avanzar acorde a la etapa del ciclo en la que se está

desarrollando el estudiante, lo que queda evidenciado en base a las evaluaciones realizadas por las profesionales del equipo, verificando un descenso en ciertas habilidades pedagógicas.

Con respecto al ámbito emocional y familiar, estas necesidades de igual manera muchas veces son detectadas por los educadores, así como también por demanda de los adultos responsables de los estudiantes, reflejándose mayormente en dificultades conductuales, ya sea conductas disruptivas, impulsivas, agresivas, irascibles, entre otras.

Esta pesquisa se concreta realizando un trabajo en equipo, basándose en una buena comunicación, flexibilidad, creatividad y verdadero compromiso, facilitando así relaciones más realistas, reconociendo de que existen cambios en el desarrollo de los estudiantes, procurando una acción de grupo efectiva, así como también de un constante rediseño de las estructuras del sistema.

Luego de realizar esta primera instancia, se comienza con una entrevista inicial o anamnesis con el adulto responsable del estudiante, con el fin de obtener información que entregue más antecedentes para comenzar con la intervención adecuada.

b) El proceso de intervención: se enfoca principalmente en actuar sobre necesidades educativas que presenten los alumnos de nivel pre-básica a enseñanza media. Este proceso difiere según el área por el cual sea intervenido cada alumno, por ende, según las necesidades que requieran ser mediadas en él.

Los apoyos que se entregan son considerados una herramienta que comprende servicios y asesoramientos de un grupo de profesionales de diferentes áreas, ya sea psicopedagógico, psicológico y fonoaudiológico, enfrentando las necesidades de los estudiantes como un elemento que enriquece tanto el aprendizaje, como el desarrollo social y personal.

Se realiza acompañamiento a los profesores de todas las asignaturas, prestando ayuda en el área curricular, manejo de alumnos con necesidades educativas y técnicas de estudio para el grupo curso.

Se realiza apoyo y acompañamiento desde la dirección de cada sección, en donde el director acompaña en el seguimiento de los casos especiales y/o críticos, es por esto que en conjunto se determinan los pasos a seguir en beneficio de los estudiantes.

El apoyo psicopedagógico consiste en la intervención de las necesidades de los alumnos en las asignaturas con más significativas como son lenguaje y comunicación y educación matemática, en donde la educadora diferencial, logra realizar un trabajo de colaborativo, abordando las problemáticas y necesidades pedagógicas que se van presentando en el transcurso de la etapa escolar de los niños y jóvenes. A su vez se trabaja de manera personalizada en el aula común, con los alumnos

que presentan mayores retos de aprendizaje, en donde se potencia al alumno a lograr los objetivos de la clase. Entonces, el área psicopedagógica, los alumnos con necesidades educativas de tipo transitorio, ya sea trastorno por déficit atencional y trastornos de aprendizajes, se intervienen en grupos designados según el nivel de enseñanza en el cual se encuentran. De esta manera, reciben intervención en períodos de una hora con frecuencia semanal, con el fin de trabajar específicamente los retos de aprendizaje que presentan. De igual manera, la intervención relacionada a los alumnos con necesidades educativas de tipo permanente, con diagnóstico de discapacidad intelectual, reto intelectual limítrofe y/o trastorno del espectro autista, se efectúa bajo la modalidad individual, frecuencia semanal y en períodos escolares de 45 minutos durante la asignatura de inglés, en caso de que se encuentren exentos de la asignatura, o en otro horario del cual disponga la profesional a cargo. Por último, la especialista en el área, proporciona apoyo en el aula común realizando un acompañamiento al tutor y a los alumnos que lo requieran durante la asignatura de matemáticas y/o lenguaje y comunicación.

En cuanto, al apoyo psicológico consta en ayudar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales permanentes y a estudiantes que presenten la necesidad de una orientación emocional, escolar, motivacional entre otros. El profesional a cargo realiza un seguimiento y apoyo individual al alumno con dificultades conductuales, emocionales y/o cognitivas. Este seguimiento se efectúa durante el acompañamiento al tutor en un período de la jornada escolar del alumno, así como también, en un período de intervención en el aula de recursos de manera individual en el cual se trabajan las temáticas que refiera cada diagnóstico en particular. Cabe mencionar que, los alumnos que presentan NEEP con diagnóstico de Discapacidad intelectual o reto intelectual limítrofe reciben atención de manera individual en los períodos de inglés, debido a que estos estudiantes están exentos de la asignatura.

Referente al área fonoaudiológica, las necesidades educativas especiales intervenidas son las de tipo transitorio; que se focalizan en mediar los trastornos específicos del lenguaje, y las de tipo permanente; referidas al trastorno del espectro autista, reto intelectual limítrofe y discapacidad intelectual. Tanto alumnos con N.E.E.T como con N.E.E.P reciben apoyo individual con frecuencia semanal en horarios designados según el horario de cada alumno con el fin de apoyar y potenciar las habilidades comunicativas y psicolingüísticas. Asimismo, se realiza un apoyo específico de acompañamiento a los tutores y a los alumnos de los niveles de primero básico en el aula común, con el fin de aportar de manera integral en el desarrollo de las competencias del lenguaje.

Finalmente, es importante mencionar el proceso de acompañamiento e intervención que se realiza a la familia de los alumnos pertenecientes al equipo

educación para todos, en torno a este contexto es relevante reunir información de las características de la familia y su dinámica, las expectativas de los padres y madres, y las posibilidades de cooperación en el proceso de desarrollo del alumno, por lo cual es importante lograr el compromiso y el apoyo de padres, madres y apoderados en el desarrollo del aprendizaje de sus hijos, ya que el ideal del equipo, está centrado en colaborar en conjunto con la familia en el desarrollo pleno del alumno, tomando en cuenta sus diferencias individuales, sin dejar de lado a padres y profesores, ya que ellos no sólo deben esperar los resultados de las evaluaciones, sino que deben ser parte de todo el proceso de intervención, logrando que aquellos estudiantes que manifiesten necesidades educativas especiales transitorias o permanentes, reciban el apoyo mediante las intervenciones de las distintas profesionales. Por esto, es relevante establecer una visión integradora de los sucesos, relacionando circularmente las partes, ya que las conductas de los niños o jóvenes sujetos de atención son resultado de las interacciones con su entorno, motivo por el cual el trabajo con las familias tanto en psicoeducación como en asesoría y mediación resultan fundamentales para lograr avances significativos tanto a nivel individual como familiar.

Por ello, es importante brindarle a las familias un ambiente psicológico y emocionalmente protegido, donde pueda reflexionar, modificar los significados de interacción con sus hijos, puedan participar de diferentes actividades e instancias de atención y apoyo, se valore la experiencia de cada uno de ellos como recursos para el cambio de su propio funcionamiento como del alumno, tendiéndose finalmente a traspasar herramientas que posibiliten la modificación de los estilos relacionales y vinculares.

Cabe mencionar que el trabajo a desarrollar, se basa en brindar psicoeducación tanto para alumnos, docentes y padres, talleres, observación participante en aula común, diagnósticos individuales, realización de entrevistas a los diferentes actores de la comunidad educativa, intervenciones breves, intervenciones en crisis, apoyo parental, trabajo colaborativo con docentes, trabajo en conjunto con equipo multidisciplinario (reuniones técnicas), reuniones con comité de convivencia escolar y trabajo colaborativo con las redes de apoyo, en este caso reuniones de consultorías con profesionales de distintos estamentos públicos y privados.

Por lo tanto, es prioritaria la participación y coherencia que deben tener todos los estamentos integrados al proceso, tanto directivos, docentes, co-docentes, especialistas, núcleo familiar y comunidad en general.

En este sentido y siguiendo el lineamiento de lo anteriormente expuesto es que, la organización escolar propuesta es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente *todos*.

Principalmente, las escuelas comunes que requieran implementar la gestión realizada por el EEPT, significa asumir de manera comprehensiva un conjunto de

cambios institucionales, curriculares y pedagógicos, de lo contrario los procesos inclusivos se pueden instalar bajo un paradigma de colocación, es decir "la educación inclusiva se conceptualiza en un "lugar" y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia" (Conferencia internacional de educación, 2008, p.10).

Forjar sistemas educativos más inclusivos exige un fuerte compromiso de trabajar hacia una sociedad más justa y equitativa. Así como también, implica establecer un fuerte trabajo colaborativo con las familias, el cuerpo docente y directivo, que no sólo signifique cumplir con aspectos administrativos, sino que se convierta en una necesidad de compartir experiencia, percepciones, estrategias y sobre todo tomar decisiones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todas las gestiones que un EEPT requiera implementar se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores educativos involucrados. Considerando que el reconocimiento de la labor, será importante y significativo, sólo cuando el alumno logre obtener un aprendizaje de calidad, fundamentado en los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad, adquiridos en la escuela, en el hogar y en la convivencia diaria con sus compañeros, profesores y apoderados.

Referencias

Centro Interncional de Conferencias (2008). Conferencia internacional de educación. "La educación inlcusiva: camino hacia el futuro". Ginebra.

Grau, C. (1998). Educación especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva. Valencia: Promolibro.

MIDEPLAN (2010) Ley Nº 20422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Santiago de Chile.

MINEDUC (2004). Nuevas Perspectivas y Visión de la Educación Especial. Informe de la comisión de expertos. Santiago de Chile.

MINEDUC (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la diversidad. Santiago de Chile.

MINEDUC (2007) Ley N˚20.201. Modifica el dfl nº 2, de 1998, de educacion, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Santiago de Chile.

MINEDUC (2009) Decreto nº 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile.

Ministerio de Desarrollo Social (2015). Estudio Nacional de la Discapacidad. Gobierno de Chile.

UNESCO (2005) Temario abierto sobre educacación inclusiva. Materiales de Apoyo para responsables de políticas públicas. Chile.

UNESCO (2006) Convención sobre las personas con discapacidad.

UNICEF (1990) Convención sobre los derechos del niño.

ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS: UM POSSÍVEL ENTRELAÇAMENTO DO EDUCATIVO COM O TERAPÊUTICO

Cleide Vitor Mussini Batista[1]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar como as concepções da escola francesa (freudo-lacaniana) são tomadas como fundamento da escolarização da criança autista e psicótica. A prática clínica, as construções teóricas aqui elaboradas e as políticas atuais que recomendam a inclusão de todos nas classes regulares nos instigam a refletir sobre a contribuição da Psicanálise no campo da Educação. Este estudo, oriundo de um projeto de extensão da UEL em pareceria com a SME, ao amarrar experiência empírica e reflexão teórica, permite inferir a possibilidade de aprendizagem de crianças com distúrbios graves, bem como as condições e limites que se colocam no processo de escolarização das mesmas. Em experiência como Psicóloga, no serviço público municipal, onde é realizado a observação da criança no contexto de classe regular e acompanhamento das mesmas por apresentarem atrasos significativos em relação ao desenvolvimento e, em relação ao processo de aprendizagem, algumas crianças são encaminhadas às Classes Especiais TGDs. Participam deste estudo e formação, dez professoras regentes das Classes TGDs, sendo que duas professoras por sala e vinte crianças. Esse trabalho possibilitou um contato mais próximo e frequente com as professoras, onde é realizado supervisão as mesmas, grupos de estudos acerca de uma educação terapêutica e observação, acompanhamento e elaboração das intervenções a serem realizadas com as crianças. Dentro desta proposta de trabalho somos guiadas pelo mesmo princípio teórico, ou seja, o de considerar a criança não como tábula rasa ou como mero objeto de cuidados, mas como sujeito particularizado e capaz de produzir um conhecimento, acolhemos as crianças propondo canalizá-lo para a aprendizagem. O trabalho que aos poucos vai se desenvolvendo junto com as professoras e a troca de experiências que ali se coloca, contempla, de certo modo, esse entrelaçamento do educativo com o terapêutico.

1 Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. Pós Doutora em Psicologia pela USP e pela UFPB. Líder do Grupo do Núcleo de Estudos e Pesquisas do Brincar, Infância e Diferentes Contextos/CNPq. Psicóloga da GEAE/SME. Coordenadora do Projeto de Extensão Escolarização de Crianças Autistas e Psicóticas e de Formação Continuada acerca da temática.

Palavras-chave: Autismo; Psicose; Educação Terapêutica.

Introdução

A inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica evoca a suspensão das explicações simplistas e a necessidade de construir instrumentos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais. Tais crianças nos colocam face a face com o outro desconhecido e com o que há de desconhecido em nós mesmos. A partir destas considerações, podemos compreender melhor o mal-estar vivenciado por professores, escolas e demais especialistas em relação ao paradigma da Educação Inclusiva.

Crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento entram cada vez mais nas escolas regulares (tanto em classes especiais como em comuns). E, algumas das perguntas são feitas pelos professores quando pensam na inclusão de crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento: Como educar crianças que muitas vezes não falam, não sentam, não estão inseridas no mundo das leis e das regras? E, então, nos indagamos: Como a escola tem apostado nas representações simbólicas de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento?

Este trabalho tem como objetivo analisar como as concepções da escola francesa (freudo-lacaniana) são tomadas como fundamento da escolarização da criança autista e psicótica.

Participam deste estudo e formação, dez professoras regentes das Classes TGDs, sendo que duas professoras por sala e vinte crianças. Esse trabalho possibilitou um contato mais próximo e frequente com as professoras, onde é realizado supervisão as mesmas, grupos de estudos acerca de uma educação terapêutica e observação, acompanhamento e elaboração das intervenções a serem realizadas com as crianças.

Dentro desta proposta de trabalho somos guiadas pelo mesmo princípio teórico, ou seja, o de considerar a criança não como tábula rasa ou como mero objeto de cuidados, mas como sujeito particularizado e capaz de produzir um conhecimento, acolhemos as crianças propondo canalizá-lo para a aprendizagem. O trabalho que aos poucos vai se desenvolvendo junto com as professoras e a troca de experiências que ali se coloca, contempla, de certo modo, esse entrelaçamento do educativo com o terapêutico.

Justificativa

A prática clínica, as construções teóricas aqui elaboradas e as políticas atuais que recomendam a inclusão de todos nas classes regulares nos instigam a refletir sobre a contribuição da Psicanálise no campo da Educação. Este estudo, oriundo de um projeto de extensão da UEL em pareceria com a SME, ao amarrar experiência empírica e reflexão teórica, permite inferir a possibilidade de aprendizagem de crianças com

distúrbios graves, bem como as condições e limites que se colocam no processo de escolarização das mesmas.

Em experiência como Psicóloga, no serviço público municipal, onde é realizado a observação da criança no contexto de classe regular e acompanhamento das mesmas por apresentarem atrasos significativos em relação ao desenvolvimento e, em relação ao processo de aprendizagem, algumas crianças são encaminhadas às Classes Especiais TGDs.

Também, os professores enfrentam dificuldades junto aos alunos com distúrbios globais do desenvolvimento e estas dificuldades deslocam o profissional do lugar de saber para tentar entender o enigma destes alunos. Por isso, as dificuldades na escolarização de alunos com graves transtornos no desenvolvimento são obstáculos a serem atravessados.

E, há certos pontos importantes para pensar a viabilidade da escolarização destas crianças. De acordo com Jerusalinsky (1997): na infância, a psicose ainda não está decidida; mesmo quando decidida, há possibilidade de aprendizagem na psicose.

A escola, nesse sentido, consegue propiciar novas inscrições que podem marcar uma elasticidade simbólica. Kupfer e Petri (2000) afirmam que tratar é, portanto, permitir que a estruturação seja retomada. Quando as autoras falam em tratar, estão implicitamente remetendo-se ao termo Educação Terapêutica que consiste em uma das possibilidades atuais de tratamento destas crianças: tipo de intervenção no trato de crianças com problemas de desenvolvimento, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida ou à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. Um dos eixos da Educação Terapêutica é justamente a inclusão escolar (Kupfer, 1997).

Assim, a necessidade de cuidado e atenção a estes sujeitos pode significar uma aposta. E, nós apostamos nestes alunos.

Os conceitos da Psicanálise e sua implicação na aprendizagem e na relação professor/aluno com TGD

Partimos da premissa de que a Psicanálise é um campo de conhecimento cujo objeto são os processos inconscientes e, que esse campo do conhecimento produz conceitos como o desejo de saber, a transferência, a sublimação e as pulsões inconscientes que também podem contribuir para a Educação, assim, pensamos ser necessário esclarecer como se constitui uma subjetividade e qual o impacto dessa constituição na aprendizagem e na relação professor/aluno.

Qual seria a razão que motiva a busca ao conhecimento? Para Freud o momento de fundamental importância na vida da criança é o da descoberta da diferença

sexual anatômica e na interpretação dada a essa descoberta. E, a criança interpreta como perda, de que falta alguma coisa, essa descoberta gera angústia, o que Freud chamou de angústia de castração e abrir a essa angústia gerada pela perda é que faz a criança querer saber. Inicialmente, os instrumentos dos quais a criança dispõe para a situação são as investigações sexuais infantis, pois o que está em jogo é a necessidade de definir seu lugar no mundo. Quando essas investigações caem sob o domínio da repressão sublimam-se em pulsão de saber, associada à pulsão de domínio e a pulsões de ver.

Podemos dizer que o desejo de saber associa-se com o dominar, o ver e o sublimar. Mas o que vem a ser sublimar? Quando dizemos que as investigações são reprimidas não é a educação que as reprime. As crianças deixam de lado a questão sexual por uma necessidade própria e inerente à sua constituição. Acontece, então, um deslocamento dos interesses sexuais para os não-sexuais, ou seja, as crianças desviam, não conscientemente, a energia pulsional para objetos não sexuais. Não é que elas deixam de perguntar, pois a força da pulsão continua estimulando essas crianças que passam a perguntar sobre outras coisas para poder continuar pensando sobre as questões fundamentais que vão estruturar o seu psiquismo.

As investigações sexuais podem ocorrer de forma pontual e parcial, mas não se dão sob a égide da castração. O desejo, que se produz pelo efeito da falta, também não se constitui. O psicótico se põe em posição de objeto para o gozo do outro, por isso não quer saber sobre o objeto com o qual o outro goza. Assim, um psicótico, a rigor, nada deseja saber. Essa investigação, quando dirigida a objetos não-sexuais diz-se sublimada, transforma-se em curiosidade, agora dirigida a objetos de modo geral, derivando daí o prazer de pesquisar, o interesse pela observação da natureza, o gosto pela leitura etc. Quando acontece a sublimação, é como se ocorresse uma associação do desejo de saber com a pulsão de domínio, o de conhecer profundamente. São todos determinantes que levam a criança a querer aprender (Kupfer, 1989, p.84).

Mas o ato de aprender pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Então, chegamos a uma manifestação inconsciente que foi revelada, inicialmente, no campo específico da relação médico-paciente e, mais tarde, Freud afirma tratar-se de um fenômeno presente em qualquer relação humana, inclusive na relação professor-aluno: a transferência.

Segundo Kupfer (1989, p. 92), "Transferir é atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo". Ou, para usar o sentido da palavra transferência, transfere-se, desloca-se algo (sentido) de um lugar para outro. Na relação professor-aluno, a transferência acontece quando o desejo de saber do aluno se agarra a um elemento particular, que é a pessoa do professor, sempre considerando que o ato de aprender pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. O professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno e em consequência disso o professor é carregado de uma importância especial, que lhe confere poder. Professor e aluno estão

referidos à transferência e é importante que o professor se sustente neste lugar de saber e o que isto representa. A figura do professor fica carregada de uma importância especial, da qual emana um poder que ele passa a ter sobre o aluno.

O professor colhido pela transferência passa a fazer parte do cenário inconsciente do aluno e tudo o que ele disser será escutado a partir dessa especial posição. A tentação de abusar do poder que é conferido ao professor na transferência é muito grande. É preciso não deixar isso acontecer, pois ao impor seu próprio desejo na forma de valores e ideias, poderá atingir o poder desejante do aluno que poderá cessar de fazer a transferência com seu professor. É na dependência dessa relação que o professor encontra a possibilidade de sustentar o saber que a criança supõe estar em seu poder, para efetivar o seu discurso desse lugar de onde fala.

É necessário que o professor esteja atento para não se tornar uma autoridade que imporá seu próprio desejo à criança, pois não podemos esquecer jamais, que o professor também é marcado por seu próprio desejo inconsciente. Conhecer conceitos como a transferência, o desejo de saber e as pulsões, possibilita resignificar a relação professor-aluno, permitindo compreender melhor a criança, especialmente a criança com TGD, abrindo caminhos para que o professor possa incentivá-las a inserirem-se no campo simbólico, ou seja, a possibilidade de operar seu mundo interior num espaço projetivo.

O professor que se posiciona com o referencial psicanalítico, renuncia ao poder conferido a ele, dando espaço para as diferenças e poderá ajudar a criança a lidar com seu desejo e com o aprender. Implica também em escutá-la, mesmo que a criança não se expresse por palavras, e de uma posição aberta, tomando o cuidado para não se deixar barrar pelas suas próprias questões.

Diferente do que se pensa, crianças com TGD não precisam de limite, mas sim do simbólico e, nesse sentido a função de professor é ajudá-las a "falar" a respeito do que vivem, independentemente da forma, tomando como suposto que há uma organização no pensamento inconsciente dessas crianças, mesmo que essa organização não se assemelhe à organização do pensamento secundário, que é o que a escola exige de seus alunos sem esses transtornos.

Salientamos que o pensamento está relacionado ao inconsciente, a imagens simples que podem condensar grandes áreas de conflito ou se referir a outros elementos, categorias de tempo e espaço são ignoradas, é como uma expansão da atividade dos instintos, caracterizado por desejos e governado pelo princípio do prazer. O pensamento secundário é governado pelo princípio da realidade, os processos de pensamento necessitam levar em conta o mundo externo e ordená-los logicamente podendo ser expressados pela linguagem verbal.

Escolarização de crianças autistas e psicóticas

Sobre o desenvolvimento da criança psicótica, Kupfer (2000) afirma que, com a eclosão de uma crise, cessa-se o desenvolvimento. Esta seria uma característica básica que diferenciaria a psicose infantil da psicose no adulto, segundo a autora. A interrupção no desenvolvimento por causa de uma crise, seja temporária ou definitiva, causa danos à criança devido ao fato de haver um tempo, estipulado biologicamente, para a maturação do sistema nervoso central. Caso determinados instrumentos não sejam adquiridos/desenvolvidos em tempo hábil, há perdas irreparáveis. Então, a presença de um acompanhamento adequado poderá inibir o surgimento de uma possível deficiência mental (Vasconcellos, 1996). Ainda segundo Vasconcellos (1996, p.51), [...] apesar da interrupção, a cognição não é afetada completamente. A criança mantém preservadas "ilhas de inteligência".

Algumas dessas crianças lêem e escrevem, sabem fazer contas, [...], mas são 'habilidades' cognitivas desconectadas do afeto. São 'conhecimentos' que não fazem laço social, não têm a função de comunicar-se ou de responder à demanda de alguém. Lêem simplesmente, sem que isso faça laço com nada.

Nesse sentido, Kupfer e Petri (2000) alertam-nos que as crianças psicóticas aprendem muitas vezes mais do que supõe a Pedagogia. Porém, a escola nem sempre consegue visualizar esse crescimento, dado o fato de preocupar-se, na maior parte do tempo, somente com as questões da leitura e da escrita. E, acrescentam: [...] as crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido. Podem – por falta de sentido, de direção, porque não são utilizadas para enlaçá-las no Outro – desaparecer, ou se transformar em estereotipias.

Assim, a frequência à escola acaba sendo um instrumento crucial, se não de crescimento, ao menos de conservação das capacidades cognitivas já adquiridas (Kupfer e Petri 2000, p. 116). Isto nos leva a afirmar o valor que a escola pode adquirir para essas crianças. Mais ainda, em função de que o tratamento de psicose infantil precisa estar ancorado no estabelecimento do laço social, a escola entra como um dos possíveis veículos de socialização.

Então, sobre a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no ensino regular, Jerusalinsky (2004, p.16) diz que é viável em alguns casos. "Depende de que grau de extensão tenham as metáforas não paternas que cada criança psicótica em particular poderia vir a constituir, para encontrar pontos de referência que mobilizem seu desejo de aprender, sua curiosidade". Ou seja, depende de algumas marcas com algum poder de dar sentido ao que vier a se conectar a elas, com poder de servir de referência para um conjunto mais ou menos extenso de significações possíveis, o que lhe daria um certo lastro no mundo simbólico e uma consequente diminuição da angustia que acomete aquele que não sabe onde está ou que

perde seus pontos de referência identificatórios, só pelo fato de mudar de posição no espaço.

É importante perceber como e quando a inserção da criança autista na escola pode ser terapêutica ou pode ter efeitos devastadores para essa criança. O aluno só deve ser incluído se apresentar condições de aprender e estar com outras crianças e pessoas, e não pelo fato de ser somente um direito adquirido, ou simplesmente porque os pais não têm onde deixá-lo. "Como alternativa ao Outro desregrado, a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder". (Kupfer, 2000, p. 91).

Isso implica em considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, oferecendo muito mais do que a chance de aprender. E como designação de lugar social, é extremamente importante no caso de crianças psicóticas ou com transtornos graves, ainda mais em tempos de inclusão para todos. Então, é necessário apostar no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação na escola, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças.

Nesse sentido, os discursos em torno do escolar são particularmente poderosos, pois é a escola que oferta um lugar social a elas, é a escola que lhes constitui e lhes dá identidade. Uma criança que frequenta a escola se sente mais reconhecida socialmente do que aquela que não frequenta. Por isso, quando crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento reclamam que querem ir à escola como seus irmãos, isso funciona como um signo de reconhecimento de serem capazes de circular pela norma social, e efetivamente, acaba tendo efeitos terapêuticos.

A escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto, alguém que frequenta a escola se sente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta" (Jerusalinsky, apud Kupfer, 2000, p.89). Quando caminhamos com nossos alunos pela vizinhança da escola, organizamos uma festa para a comunidade ou saímos no comércio local, registramos um acolhimento progressivo e disponibilidade para ajudar. A circulação pela vizinhança vai se tornando viável. É a significante escola que possibilita esta aproximação, a criança que fica em casa não tem esse benefício na leitura social.

A Educação Terapêutica

Este é o nome que está sendo dado a um conjunto de práticas que aliam educação e tratamento para crianças com graves distúrbios de desenvolvimento, ou se quiserem, crianças cuja posição na rede da linguagem, cuja inscrição no registro simbólico apresentam falhas ao ponto de ficar comprometida a sua constituição subjetiva, sua relação com o outro e sua circulação no campo social: psicóticas, autistas, sindrômicas,

ou algumas portadoras de deficiências para quem tais falhas simbólicas acabam por se instalar.

Podemos dizer que há três eixos em torno dos quais gira a Educação Terapêutica: a inclusão escolar, o eixo simbólico e a operação educativa propriamente dita.

A criança psicótica precisa ir à escola. Para isso, acreditamos ser necessária uma preparação à entrada na escola, e em seguida uma integração "pilotada", acompanhada muito de perto. Podemos dizer que, ao dar à criança um lugar na escola, está sendo feita uma "atribuição imaginária de lugar social".

Tais intervenções designam um lugar de sujeito a essas crianças, que poderão aceitá-lo, caso queiram ou possam. Não deixam de ter, porém, um certo caráter artificial, pois há uma espécie de aposta imaginária nas capacidades da criança. Embora situe um lugar para essa criança, fazem-no a partir do olhar do adulto, e por isso se pode dizer que há ainda, nessa dimensão da educação terapêutica, uma prevalência do imaginário sobre o simbólico. Há apenas uma aposta do adulto, mas essa criança precisará juntar recursos para responder a essa imagem que lhe estão emprestando.

Para que essa imagem ganhe consistência, a Educação Terapêutica terá ainda de operar francamente na dimensão simbólica: este será seu segundo eixo, no qual não se lança mão das relações entre as práticas de tratamento e as educativas, mas das relações estruturais que articulam sexualidade e conhecimento, sujeito e eu, significante e palavra.

Aquilo que organiza a relação do sujeito com o significante, e permite a sua instalação, é a castração, a referência fálica. Então, o significante, enquanto função, não se organiza. O psicótico aprende eventualmente palavras, já que elas têm função instrumental. Mas não tem à disposição significantes que o representem, com os quais possa se dizer, e fazer surgir o sujeito.

Para a produção do que venha a substituir, ainda que como remendo, a função paterna e, portanto, uma instalação da função significante, o tratamento se faz necessário. Lembramos, porém, que significante e palavra são faces da mesma moeda: ambos estão estruturados pela linguagem. E, para a instalação de palavras, "recheios", ou de um capital ideativo, como dizem os psiquiatras, a Educação é o instaimento.

Uma Educação que leve em conta, porém, essa articulação entre palavra e significante, entre palavra e emergência do sujeito. Uma Educação Terapêutica. Que ofereça palavras e produções da cultura, para permitir que daí advenha algo de significante, de simbólico. Para que um sujeito possa vir a se dizer, precisará de palavras, ou da música ou do gesto na dança ou no teatro.

Uma Educação tradicional, que busque apenas a introdução de palavras, e que pense nelas apenas em seu valor instrumental, não é suficiente. Caso fosse, bastaria colocar as crianças psicóticas em escolas e a reversão espontânea de seu quadro estaria

garantida. Este é aliás um erro muito frequente entre pais e psiquiatras: "esperemos que melhore, vamos colocá-lo em uma escola e tudo poderá melhorar", dizem às vezes.

Transmitir o conhecimento, desta perspectiva abre, por exemplo, uma chance para a quebra das estereotipias, que são emergências de fala "decaídas" por falta de lastro significante. São ruínas de antigos castelos, como diz Laznick (1997). Ao contrário, dar treino é supor que a criança precisa apenas do valor instrumental das palavras e das ações. Da perspectiva da Psicanálise, oferece-se o conhecimento não apenas em sua dimensão instrumental, mas como possibilidade de que este seja utilizado para separá-lo do gozo intrusivo do Outro. É um instrumento que constrói o sujeito, e não apenas uma ferramenta para o Eu.

De que modo a educação inclusiva poderá ser terapêutica? Ao se discutir a inserção de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento na escola devemos levar em conta alguns aspectos fundamentais que Jerusalinsky (1997) considera:

a) A questão do diagnóstico na infância, que, em sua grande maioria, não está definido. Basear-se nesse aspecto para privar a criança do convívio e da inserção na escola se torna injustificável
b) As condições de aprendizagem, apesar de limitadas, existem, pois nestas crianças há a possibilidade de surgimento de curiosidades parciais
c) Do ponto de vista individual, a criança pequena, por causa da idade, não tem suficiência simbólica, atenuando o processo de estigmatização
d) O efeito terapêutico causado pela inserção dessas crianças na escola pode ser entendido a partir do individuo e da ordem social. Uma vez que somente a significante escola já traz em si uma série de significações. Jerusalinsky (1997, p. 91) aponta que a “escola é um lugar de entrar e sair, é um lugar de trânsito” sem contar que na representação social a escola é considerada uma instituição normal da sociedade, na qual circula a normalidade social.

Sem contar que o trabalho com a criança com Transtorno Global do Desenvolvimento pede o reposicionamento da professora diante de seu fazer, pois ao verificar o fracasso de suas teorias pedagógicas, ela tem que estar aberta para interrogar sua prática e partir em busca de novos referenciais teóricos.

Nesse contexto, podemos pensar a escola como uma “aposta” para a construção de representações simbólicas e sociais de diferentes aspectos afetivos. Pois, muitas crianças e adolescentes vêm sendo formalmente incluídos no âmbito escolar, mas o recebimento e o acolhimento se constituíram em práticas regularmente e gradualmente efetivadas sem, no entanto, apresentar menos complicações.

A necessidade de cuidado e atenção a estes sujeitos pode significar uma aposta. Apostar no aluno. A aposta é construir; é desenvolver interligações subjetivas

entre sujeitos em meio a riscos e a desafios; é a incerteza do resultado; é a dúvida; e, principalmente é o que "funda" a consequência.

Uma aposta se configura na e pela articulação de várias dimensões que são simultâneas e inter-relacionadas, que envolve movimentos e reflexões. Apostar em algo ou em alguém é a tradução e a concretização da atenção e do cuidado de elementos novos em uma situação e espaço na qual provoca e confirma uma nova configuração.

Quando um professor opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia a preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Para tal há a necessidade da construção de espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo.

Tecendo caminhos nas Classes TGDs: a função constitutiva da escola e da escolarização

"E justamente um psicótico não deseja, isso soubemos desde o início. Assim, os que desejam trabalhar com psicóticos funcionam de um modo peculiar: desejam saber como fazer o outro, que não deseja, desejar". (Kupfer, 1998, p. 11).

Em nossas discussões com os professores das Classes TGDs do munícipio de Londrina, tomamos a concepção de Educação a partir da conexão Psicanálise e Educação, pois é a partir desta perspectiva que acreditamos se possível pensar a inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas. Neste sentido, para Lajonquière (2010, p. 149), a concepção que se tem de Educação pode ser ampliada, "educar é transmitir marcas simbólicas, significantes que possibilitem à criança que os apreende o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível".

Ao pensar nesta perspectiva de Educação, este autor aponta que o que tem tornado difícil que isso aconteça é o "tecnocientificismo pedagógico" e, a consequente incansável busca por certezas. Freud numa conferência em 1932 responde a esta questão nos indicando que é preciso buscar um caminho entre o espontaneismo e a frustração[2] (Freud apud Lajonquière, 2010, p.62-67). É preciso lembrar, que ao promover uma Educação que leva em conta as singularidades dos sujeitos, os resultados sempre deixarão a desejar, e serão marcados pela frustração, pois estarão sempre além ou aquém do pretendido, do ideal (Lajonquière, 2010, p.65-66).

Tendo em vista esta proposta, de que a educação faz sua função quando endereça a palavra à criança, sendo a palavra a única via pela qual se produz marcas simbólicas, é preciso resgatar a figura do sujeito do professor. Esta ideia exige da escola um laborioso ajuste no seu ato educativo, pois neste processo é preciso existir uma

2 No original Laisser-faire e a frustração.

denegação da demanda educativa pela professora, pois torna-se difícil o ato educativo de uma criança autista ou psicótica quando o professor está amarrado a práticas (psico) pedagógicas criadas para as necessidades educativas mais ou menos especiais dessas crianças.

Assim, o objetivo de um espaço na escola para o professor falar sobre a sua prática educativa, se sustenta na possibilidade, de que se há mudanças em um grupo de professores, essas mudanças poderão -transbordar para o grupo de crianças, sem que tenham sido dados conselhos, orientações, ou sem que os professores tenham tido-consciência da necessidade dessa mudança. Simplesmente o ângulo de visão passa a ser outro e o que se vê é outra coisa. Um profissional que faça, por exemplo, um grupo de professores tendo como referência essa leitura institucional, de modo amplo, e do grupo, em seu funcionamento interior, estará operando com princípios da psicanálise sem, contudo, estar psicanalisando ninguém.

Assim, pensamos a formação de professores que atuam nas Classes TGDs, uma formação que enseja mudanças de posturas e transformações que possibilitem criar espaços, onde se torne possível perceber as mudanças e batalhar sobre as incertezas que vão além de meras atualizações didáticas e pedagógicas. A aprendizagem é acessível a todas as crianças, inclusive as crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento que apresentam limitações no desenvolvimento das diversas atividades espontâneas, interações sociais e nos contatos afetivos interpessoais na escolarização.

Deste modo, observar os sujeitos frente a seus desejos e anseios é o que pode fazer diferença no processo de escolarização. A inclusão como uma estratégia pode ir além de apenas sociali zação e significar um processo de aprendizagem satisfatório, onde se "aposta" nos indivíduos com suas singularidades.

Considerar a escola como um espaço de desenvolvimento dos domínios biológico/físico, afetivo, cognitivo e comportamental é afirmar as constantes transmutações de valores do contexto cultural e social desta instituição. De tal modo, torna-se possível assegurar que todos os potenciais das ações educativas seguiriam se atualizando e o equilíbrio não seria outro que não a transformação permanente.

Nesse sentido, a construção simbólica na escolarização de crianças com graves transtornos no desenvolvimento nos aponta duas superfícies. Primeiramente, um corpo pulsátil e concreto: uma superfície visível que registra as marcas da história, a localização no seu espaço e tempo social e os sinais dos diversos processos de escolarização no sistema educativo. E, a segunda, uma superfície invisível, disposta sobre as "dobras do corpo", na força dos afetos. Por isso, a demanda de escuta para vingar um olhar efetivamente singular sobre estes sujeitos.

Enfim, o valor simbólico da escola e do ato educativo é extremamente relevante para a estruturação subjetiva e educacional. Neste âmbito, as crianças com transtornos graves do desenvolvimento marcam uma re-configuração da escola, com o

uso de novos dispositivos para a construção de sua escolarização. Convém salientar que o reconhecimento destes arranjos aponta um sujeito múltiplo-singular, isto é, um outro em uma combinação móvel e dispersa que apresenta respostas instáveis e inacabadas.

Entrelaces possíveis

O desafio que se coloca para os profissionais de saúde e educação é o de sustentar o trabalho de inclusão escolar na tensão do paradoxo entre o universal da "escola para todos" e o singular de cada caso. Se a direção do trabalho de extensão da psicanálise implica em seguir os princípios da ética psicanalítica, propomos que a inclusão de crianças autistas e psicóticas nas escolas não se faça pela tentativa de adaptação da particularidade às normas universalizantes da instituição de ensino, mas que esta possa abrir-se e dobrar-se à singularidade de cada caso.

Diante disso, buscamos responder a nossa indagação inicial: Como a escola tem apostado nas representações simbólicas de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento? E, ao nosso objetivo: analisar como as concepções da escola francesa (freudo-lacaniana) são tomadas como fundamento da escolarização da criança autista e psicótica, enfatizando que ao conversar com a educação, a intenção da Psicanálise não é ser pragmática. Em oposição à objetivação do mundo moderno, o encontro da Psicanálise com a Educação pode possibilitar à Educação a fazer um resgate do sujeito. E, fazemos das palavras de Kupfer (1999) as nossas:

> É preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. Com isso, resgata-se uma posição de educador que já existiu há tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber "para que serve" o que ensina. Antes, o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objeto. Seu aluno rebela-se, opõe-se, grita, e é como se estivesse dizendo: "[...] Você está enganado, não sou esse objeto da psicologia do desenvolvimento, que deveria agora estar no período das operações mentais da ordem X, mas que está exibindo apenas as de ordem x-1! [...]". (Kupfer, 1999, p. 121).

Assim, ter a sutileza em perceber a importância da escola para o desenvolvimento de crianças com transtornos globais do desenvolvimento e, que a educação pode se transformar em uma "ferramenta" a favor do desenvolvimento global destas crianças. Esta abordagem redimensiona a importância e a função da escola. Ao lado disso há de se considerar a importância da significante escola, pois frequentar uma escola significa, para o indivíduo, a possibilidade de conviver com seus pares e vivenciar uma dimensão social da qual necessita para desenvolver-se como qualquer ser humano.

Desta perspectiva, preconizar a legitimidade da inserção de crianças com psicose infantil e autismo nas escolas é bem mais do que defender (ou atender) um mandato político que reza sobre os direitos do cidadão. Mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para crianças com autismo poderá ter um valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito.

Assim, a aproximação da Psicanálise com as demais ciências do pensamento humano, tais como as do campo da Educação, visa contribuir no entendimento dessa questão buscando evitar que um falso igualitarismo possa acabar em segregação, auxiliando para que a criança, que está com sua estrutura em formação e aparentemente encaminhando se para uma psicose, possa pela sua integração à escola como salienta Jerusalinsky (2004, p. 147) "descer do trem que conduz os autistas ao exílio manicomial antes de chegar ao fim da linha".

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 19/03/20016.

Charczuk, M.S.; Folberg, M.N. (Orgs.) Crianças Psicóticas e Autistas. A construção de uma escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

Dolto, F. A imagem inconsciente do corpo. São Paulo: Perspectiva, 1984.

Jerusalinsky, Alfredo. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. In: Psicose. Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: APPOA, 1993. p. 63-73. Para uma clínica psicanalítica das psicoses. Estilos da Clínica, anol, n.l, p. 146-163, 1996.

A escolarização de crianças psicóticas. Estilos da clinica – Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, do IPUSP, Ano 1, n°2, 1 semestre de 1997.

Psicanálise e deficiência mental. In: Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 107-118.

A escolarização de crianças psicóticas. In: Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 126-154.

Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar. 3° ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

Kanner, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: Rocha, P. (org.) Autismos. São Paulo: Escuta, 1997. p. 111-170.

Kupfer, Maria Cristina. Freud e a Educação. O mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida: Um dispositivo para o tratamento de crianças com DGD. Estilos da clínica: Revista sobre a infância com problemas. Dossiê: Psicoses e Instituição. São Paulo: EDUSP, Ano 1, n.1, 1996.

Educação Terapêutica: o que a psicanálise deve pedir à educação. Estilos da Clínica, São Paulo, v. II, n. 2, p. 53-61, 1997.

Freud e a educação, dez anos depois. In: Psicanálise e educação: uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, nº 16, Porto Alegre: APPOA, 1999. p 14-25.

Educação para o futuro. Psicanálise e educação.Editora Escuta. São Paulo: 2000.

O tratamento e o diagnóstico em instituição para crianças psicóticas: o caso S. Apresentado no Congresso Internacional sobre Autismo e Psicoses Infantis, realizado em São Paulo, de 8 a 10 de agosto de 1997. Disponível em http://www.fundamentalpsychopathology.org/art/mar0/4.pdf . Acessado em 5/03/2016.

Kupfer, Maria Cristina; Faria, Carina; Keiko, Cristina. O tratamento Institucional do Outro na psicose infantil e no autismo. Arq. bras. psicol. V.59 n.2 Rio de Janeiro: 2007. Disponível em: http://pepsic.bvs-

psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672007000200006&lng=pt&nrm . Acessado em 16/03/2016.

Lacan, J. O Seminário 4: as psicoses. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. 366 p.

De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: Lacan, J. Escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 537-590.

O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103.

O Seminário 8: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 533 p.

Laznik-Penot, Marie Christine. Rumo à palavra. Três crianças em psicanálise. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

Sibemberg, Nilson. Autismo e linguagem. Escritos da Criança n° 5, Lydia Coriat, Porto Alegre, 1998.

Organização Mundial De Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10. Descrição clínica e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Vasconcellos, Flávia. Da estereotipia ao significante: movimentos a partir de um tratamento em instituição. Estilos da Clínica, São Paulo, ano 1, n. 1, 1996. (Dossiê: Psicoses e Instituição).

Volnovich, J. A psicose na criança. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993. 175 p.

CONSTRUCCIÓN DE UN GLOSARIO INCLUSIVO

Edgar Guevara Hernández[1]

Resumen

La tangente más común por la que se desvían las discusiones académicas al respecto de la discapacidad y todos los temas afines es la terminología. Al existir una variedad amplia de términos y una amplia tendencia a surgir nuevos, estos acaparan gran parte de la discusión, distrayendo de temas más importantes. Al tratar incluso de clasificar los términos y asignarlos a cierto paradigma o modelo de la discapacidad se enfrenta con las diferentes clasificaciones de los modelos existentes. Esto segmenta más el trabajo entre los partidarios de una y otra terminología, además de ser con frecuencia una discusión entre grupos académicos integrados por personas que no viven con discapacidad. Dicho nicho de oportunidad fue aprovechado para generar un acuerdo entre las asociaciones de personas con discapacidad, empoderarlos ante los expertos académicos y contribuir a una visión mucho más cercana al modelo social de la discapacidad. A través de distintas reuniones de un grupo interdisciplinario, se construyó la primera versión del glosario inclusivo.

Conceptos clave: Nada sobre nosotros sin nosotros, modelo social de la discapacidad, inclusión, discapacidad, glosario, terminología, empoderamiento.

Introducción

"El vocabulario debe acudir al presente y prever las dificultades del lector del mañana" menciona Martín Alonso al comenzar a elucidar la ciencia lexicográfica en Ciencia del Lenguaje y Arte del Estilo, un manual clásico de "el uso correcto" de la lengua española. Sin embargo, a más de una década de comenzado el siglo XXI, las definiciones escapan su estatismo y se dinamizan entre polisemias, dialectos, idiolectos y usos. La palabra correcta sólo lo es en un momento y lugar preciso. No entender eso conlleva una serie de discusiones perpetuas en las distintas áreas.

Los términos al respecto de la discapacidad sufren de dichas discusiones de manera constante, con la particularidad de que aquí, son términos para referirse a personas y a condiciones de vida que enmarcan necesidades específicas, movilidad, comunicación y formas de comprensión de esas personas. Aquí un desliz en términos puede resultar no sólo inapropiado y reduccionista, sino peyorativo u ofensivo.

[1] Lic En Lenguas Modernas en Inglés- Lingüística y Docencia de Lenguas. Coordinador del programa de Inclusión y atención a estudiantes con discapacidad en la Universidad Autónoma de Querétaro.

De manera personal, no he asistido a un solo congreso, coloquio, encuentro ni clase en la que la discapacidad sea mencionada donde no exista una corrección o discusión sobre lo correcto de un término. Son aún escasas las experiencias donde todas las personas ocupen la misma terminología. Al comenzar a trabajar aspectos de inclusión educativa recuerdo ser corregido al menos una docena de veces, al punto de tener a la mano una pequeña libreta donde anotaba cada término para procurar utilizarlo de ese momento en adelante y evitar términos peyorativos.

En diciembre 2015 me solicitaron realizar un "glosario mínimo" de términos incluyentes que pudiera ayudar a las distintas dependencias institucionales referirse de manera respetuosa a las personas con discapacidad.

La bibliografía no hizo mucho por ayudarme. Los términos con los cuales se refieren a una condición, o a la persona que vive con ella, dependen del modelo que considere adecuado. De tal manera, la "invalidez" del modelo médico equivale a la "discapacidad" del modelo social, y de allí parten un sinfín de términos que cada bibliografía considera correcto. Sin embargo, Puig de la Bellacasa (1991) mencionaba la existencia de tres modelos, mientras que Casado (1991) mencionaba cuatro. Para complicar un poco más las cosas, los modelos tienen "hermanos": los paradigmas. Así que de acuerdo a un paradigma y un modelo a X condición se le llama de una manera y a la persona que la tiene de otra. Si esto no es suficiente para volvernos locos, los paradigmas y modelos se critican y desechan en cuestión de menos de dos décadas. Y en diferentes países, las asociaciones deciden orientarse más hacia uno u otro. Es de aquí donde el sentido común le gana (una vez más) al academicismo. Si quieres saber cómo llamarle a una persona que no ve, de una manera respetuosa ¡pregúntale!

Justificación y relevancia

La terminología se define como "el conjunto completo de conceptos de un área especializada y sus denominaciones"[2]. Analicemos el caso por partes. ¿Son los conceptos de discapacidad un conjunto completo? Difícilmente. Por el contrario, es un conjunto que pareciera nunca dejar de crecer y nunca estar completo, más aún si se consideran dentro de él los coloquialismos. ¿Es de un área especializada? Sí, sin embargo, su uso no está restringido a esa área, ya que las personas con discapacidad se desarrollan en todos los ámbitos humanos y la referencia respetuosa es deber de todos. ¿Son estas sus denominaciones? Sí, y es evidente que se trata de una terminología. El acercamiento entonces deberá depender de una investigación de campo, que permita recompilar los términos aceptados por las personas que viven con las condiciones

2 Norma DIN 2342 Parte I: "Terminologie ist der Gesamtbestand der Begriffe und ihrer Benennungen in einen Fachgebeit". Traducción de Amelia del Irazazábal en *Introducción a la Terminología* Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid 1995.

discapacitantes y determinar cuál consideran la razón de dichos términos, contextualizándolos teórica, geográfica y temporalmente.

Establecer un glosario inclusivo con estas características permitirá unificar parcialmente los conceptos utilizados por los actores rumbo a la inclusión sin hacerlo impositivamente desde la academia y la teoría; observando así el principio de autodeterminación de los pueblos.

Justificación teórica: de Lexicografía, terminología y los modelos sociales

La lexicografía es la disciplina que se ocupa de recopilar y estudiar la forma y significado de las palabras en una lengua dada. De tal suerte, acumular palabras y definirlas es una larga tarea que le corresponde mediante la cual se forman los diccionarios y glosarios. Un glosario especializado, sin embargo, se abstiene de incluir los significados de las palabras comunes y establece un tema común. Allí tiene confinidad con otra área, la de la terminología, disciplina que se dedica al "estudio científico de los conceptos y los términos utilizados en las lenguas de especialidad". Sin embargo, "Contrario a la lexicografía, la terminología utiliza únicamente a expertos como informantes, mientras que la lexicografía puede usar cualquier hablante nativo" (Frandsen 1979).

La lexicografía debe buscar y seleccionar cuidadosamente la información para que los usuarios puedan cumplir tareas de nominación cotidianas (Tarp 2007). Sn embargo, la lexicografía especializada no ha permitido un avance teórico de sí misma, al concentrarse más en los avances tecnológicos que epistemológicos sobre la construcción, unificación y clasificación de vocabulario. Tarp (2012) llama al siglo XXI los veinte años de cámara lenta de la lexicografía especializada.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) es así, una terminología médica específica que ignora la aceptación de los términos utilizados para definir condiciones de vida y a los que viven con ellas. El uso de terminología, y no de lexicografía especializada aquí se justifica mediante el modelo médico de la discapacidad con todas las características del mismo: centrado en la deficiencia, el diagnóstico; con una búsqueda en la invisibilización, normalización o cura de la discapacidad.

En cambio, la construcción de un glosario teniendo como informantes a los hablantes nativos que viven con discapacidad es parte de la investigación emancipadora que menciona Smith (1999), que busque desarrollar un compromiso político de ésta y cambie las relaciones entre investigador e investigado (Barnes y Mercer, 1997).

Experiencia

Existen, en una simple búsqueda por internet, 33 glosarios sobre términos de discapacidad, todos con distintas aspiraciones. La CIF busca servir como manual médico, el contenido en el artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad busca facilitar y dirigir la interpretación de la misma. El Glosario emitido por el gobierno Federal Mexicano busca unificar los términos utilizados por las instituciones públicas del país. Así pues, cada vocabulario busca llegar a un público específico, además de estar inmerso en un paradigma. Así, sería inútil argumentar o buscar en el CIF (o en la Clasificación de Tipo de Discapacidad del Instituto Nacional de Geografía y Estadística mexicano) algo que permitiera una visión o modelo social siendo un documento eminentemente médico. Prescribe un término para cada tipo de persona sin preguntarse en algún momento si las personas desean ser nombradas así.

De tal suerte, los glosarios en los que mayormente basé la construcción del primer borrador propio fueron aquellos producidos cuyo objetivo o razón de existir fuera el trato a personas con discapacidad, como el emitido por la Oficina Nacional de Salud Integral para la Población con Discapacidad de Panamá y un glosario inclusivo amablemente brindado por una asociación local de Querétaro cuya omisión de nombre quedará explicada más adelante.

Sumando los glosarios, retomé los más generales y lo envié a diseño y pensé que la misión estaba concluida. Sin embargo, al mostrarlo empecé a recibir retroalimentación en forma de cuestionamientos: ¿por qué es incorrecto llamarle por un diminutivo a una persona, si los diminutivos se usan para demostrar cariño? ¿Por qué no debe decirse invidente? ¿Por qué hablar de accesibilidad en términos de movilidad y arquitectura sin tomar en cuenta el acceso a la información? ¿Por qué decir "persona con sordera" si alguien con esa característica dice "soy sordo"? ¿Por qué incluir ciertos términos y dejar fuera otros?

Aunado a esa retroalimentación crítica que manejé con la mayor discreción posible, la compilación arrojó casi 400 acepciones, entre correctos, incorrectos y polisémicos. ¿Cómo presentar esta información de forma práctica y comprensible? Fue entonces cuando se volvió evidente que el problema estaba en la metodología de la compilación de este glosario. La búsqueda de términos debería especializarse en un contexto, ya que la extracción tanto terminológica como lexicográfica desbordaban los objetivos del glosario. Nace así la idea de realizar una reunión con la Red de discapacidades del estado de Querétaro para plantear un vocabulario mínimo, capaz de resumirse en un tríptico legible.

Esto se hizo en cuatro pasos:

1. Compilación y justificación de los términos independientes. En una reunión con la asociación que trabaja con la comunidad sorda, determinar los términos

correctos para referirse a ellos y su condición, así como compilar algunos de los incorrectos buscando responder porqué los consideran incorrectos. Repetir con cada asociación para los distintos tipos de discapacidad

2. Simplificación la explicación de los términos correctos para facilitar su comprensión
3. Agrupación de los términos incorrectos por rasgos comunes (por ejemplo: términos que definen a una persona por una "ausencia", términos que no consideran a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, términos que se infieren prejuicio (p.e. sordomudo para referirse a una persona con discapacidad auditiva cuyo funcionamiento del aparato fonador es regular), etc.
4. Presentación del nuevo glosario en una reunión de la RED para determinar cuáles de los términos generales ayudan más a entender el fenómeno de la discapacidad.

Resultados y conclusiones

- Los eufemismos y los términos "excesivamente correctos" los consideran tan peyorativos como a los ofensivos porque consideran que "restan oportunidades". El respeto no es condescendencia.
- Muchos de los términos que la bibliografía actual considera correctos, no son aceptados por considerarse que distraen la atención de las barreras generadas por la sociedad, quitándole la responsabilidad y la obligación de luchar en su contra.
- La condición siempre debe de ir en un plano secundario, primero hablamos de personas. Todas y todos tenemos muchas otras características que no necesariamente deben ser definitorias o limitantes.
- Muchos de los términos que en la bibliografía se consideran incorrectos (p.e. ciego y sordo) son aceptados por las respectivas comunidades. En esto se observa un proceso similar a la lucha feminista y del colectivo LGBTTTI ante una resignificación de los términos y el empoderamiento de las personas a través de la misma.
- En la mayoría de las entrevistas y reuniones, eran mencionados diversos activistas que mencionaron la justificación de un término, o lucharon por su uso. Sin embargo, las búsquedas rápidas en internet demuestran que falta visibilidad de los principales actores históricos en la lucha por la inclusión y los derechos de las personas con discapacidad.
- En la mayoría de los casos, las personas con una condición sugerían también términos para otras condiciones y las personas que viven con ellas. Exceptuando un caso, todos los términos resultaban correctos y aceptados por

las personas con dichas condiciones. Esto implica una mayor conciencia de la diversidad humana y funcional que la encontrada en parte de la bibliografía especializada.

Ante esto, el producto final fue el tríptico de "Glosario Inclusivo", el cual se reproduce al pie de este documento.

Queda pendiente el rescate del resto de la terminología, y bajo una metodología lexicográfica la búsqueda de los términos que antiguamente y bajo otros paradigmas se consideran correctos y su contextualización. Es así como nace la inquietud personal de desarrollar un diccionario sobre términos de discapacidad, proyecto que busco desarrollar en colaboración con diversos expertos lingüísticos, actores e investigadores en pro de la inclusión.

Referencias

Barnes, C. y Mercer, G. (1997). Breaking the mould? An introduction to doing disability research. En C. Barnes y G. Mercer (Eds.), Doing disability research (pp. 1-14). Leeds, Inglaterra: Disability Press.

Bergenholtz, H. y S. Tarp (eds.) (1995). Manual of Specialised Lexicography. The Preparation of Specialised Dictionaries. Amsterdam, Holanda.

Pavel, S. y Nolet, (2002) Manual de Terminología. Bureau de la traduction. Quebec, Canada.

Smith, P. (1999). Ideology, politics and science in understanding developmental disabilities. Mental Retardation, 104, 71-72.

Tarp, S. (ed.) (1997). Specialised lexicography and terminology. Hermes, Journal of Linguistics 18. Aarhus, Dinamarca.

Tarp, S. (2012) Specialised lexicography: 20 years in slow motion Ibérica 24 (pp117-128).

Verdugo Alonso, M. A. (2003) La concepción de discapacidad en los modelos sociales en ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios Conceptuales.

Anexo I

Vocabulario elegido para el tríptico

1	2	3	4	5	6
Vocabulario general	Cara posterior: descripción del tríptico	Portada	Términos aceptados	Términos aceptado	Términos incorrectos

Texto cara 1

Discapacidad:

Resultado de la interacción entre una condición de vida y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan la participación plena y efectiva en la sociedad de ciertas personas.

Inclusión
Pensamiento en el cual la diversidad humana es un factor para enriquecer la convivencia, no limitarla, eliminando así toda forma de discriminación y dando igualdad de oportunidades.

Ajuste razonable
Término que incluye cambios de formato, de lengua, arquitectónicos o de procedimientos que por su naturaleza generan barreras hacia las personas con discapacidad.

Nada sobre nosotros sin nosotros
Principio de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad que exige que los temas sobre discapacidad sean siempre tratados en presencia de representantes de asociaciones o personas con discapacidad.

Igualdad de oportunidades
Adecuaciones, ajustes y mejoras necesarias en todos los entornos sociales, que faciliten a las personas con discapacidad convivencia y participación con las mismas oportunidades y posibilidades que el resto de la población.

Accesibilidad
Combinación de elementos constructivos y operativos que permiten a cualquier persona con discapacidad, entrar, desplazarse, salir, orientarse y comunicarse con el uso seguro, autónomo y cómodo en los espacios construidos, el mobiliario y equipo, el transporte, la información y las comunicaciones.

Texto cara 2
Este glosario es únicamente ilustrativo. La discapacidad es un fenómeno social en constante cambio y redefinición.

Lo más importante es siempre referirse a las personas con respeto, luchar por una igualdad de condiciones y eliminar las barreras físicas, ambientales y sociales que impiden la inclusión; permitiendo que las personas con discapacidad puedan ejercer libremente sus derechos y cumplir con sus obligaciones.

Texto cara 3
GLOSARIO INCLUSIVO
La discapacidad no está en la persona, sino en las barreras que generamos como sociedad.

Texto cara 4 y cara 5
Es preferente preguntar siempre a una persona con discapacidad cuál término considera correcto para nombrar su condición, aquí se incluyen los más aceptados como referencia.
Persona con discapacidad
Al usar ese término reconoces primero la calidad de PERSONA de alguien, y al mismo tiempo tomas responsabilidad como miembro de la sociedad de las barreras que promueves y apruebas y que generan la discapacidad

Discapacidad visual
Conjunto de condiciones médicas permanentes que impiden uno o más parámetros de la vista (color, enfoque, profundidad, contraste). Dependiendo de la agudeza, se les considera personas con baja visión, ceguera legal y ceguera total. Algunos miembros de esta comunidad aceptan el término **ciego/ ciega**

Discapacidad auditiva
Conjunto de condiciones médicas que impiden la percepción de sonidos. En condiciones graves o profundas se considera su vía de comunicación natural la visual y su lengua materna la Lengua de Señas. Las personas de esta comunidad aceptan el término **sordo/sorda**

Discapacidad psicosocial
Restricción causada por el entorno social, centrada en una deficiencia temporal o permanente de la psique debida a la falta de diagnóstico oportuno y tratamiento adecuado de alguna disfunción mental.

Discapacidad motriz
Es la secuela de alguna condición que impide la movilidad autónoma de la persona-Dependiendo del caso, algunas personas aceptan los términos **usuarios de silla de ruedas, hemipléjicos, personas con movilidad restringida.**

Discapacidad intelectual
Se caracteriza por limitaciones significativas en razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia) como en conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas). Se debe preguntar a los expertos por el término correcto de cada condición

Discapacidad neuromotora
Condición que impide el movimiento y comunicación autónoma de una persona, pero NO AFECTA las capacidades intelectuales del individuo. Se les llama **Persona con discapacidad neuromotora,** aunque algunos aceptan el término **parálisis cerebral**

Persona de talla baja
Aquella que por una condición médica permanente mide menos de 1.40. Se considera una discapacidad por la cantidad de barreras que genera el mobiliario y la arquitectura hacia ellos.

Diversidad Funcional

Diversidad Neuronal

Diversidad de comportamiento

Diversidad visualizante

Capacidades diferentes
Términos que buscan eliminar el referente negativo a las personas con discapacidad, sin embargo, las asociaciones de personas con discapacidad consideran estos términos como eufemismos, y que des-responsabilizan a la sociedad de las barreras generadas.

Texto cara 6
Términos INCORRECTOS a evitarse al momento de hablar de personas con discapacidad.

Inválido, minusválido, discapacitado
Términos que se consideran ofensivos porque NO RECONOCEN al individuo COMO persona y se centran en la característica. Siempre es preferible el término "persona con…" seguido de la condición
Sordito, cieguito, chaparrito, discapacitadito
Cualquier diminutivo se considera ofensivo porque niega la condición de adulto independiente
Invidente, débil visual, ceguete
Las personas con baja visión, y las personas ciegas consideran ofensivos esos términos
Sordomudo, mudito
Las personas sordas no son mudas, simplemente su lengua natural es la lengua de señas, no la oral.
Lenguaje de señas, lenguaje sordomudo
La lengua de señas no es un tipo de lenguaje, sino una lengua con gramática, morfología, fonética y semántica propia
Enano, persona pequeña, chaparro
Términos ofensivos para personas con talla baja
Tontos, Retrasados, Loquitos, etc
Debe evitarse cualquier coloquialismo o palabra ofensiva para referirse a las personas con discapacidad intelectual.

Anexo II

Anécdota pertinente del impertinente
El SMS decía lo suficiente: megapeda trae tus cosas. jala gente en Guerrero 25 norte desde las 9. Desde hacía unos meses habían descubierto que los permisos para realizar fiestas en casas ajenas eran cosa del pasado: lo de hoy era colgar "un diablito" de luz ilegal y hacer súper-fiestas en casas abandonadas del centro de la ciudad. Eran enormes y no había responsabilidad alguna de limpiar ni personas que cuestionaran nuestra edad o qué estábamos consumiendo. El bachiller entero asistía sin falla, ningún padre se negaría un permiso al centro, el lugar más seguro de la ciudad.

Ahorrar los pesos para el alcohol, mandar a un mayor a comprarlo junto con cigarros, guardarlo todo en la mochila que todos creerán que lleva libros (no olvidar que debe ser cerveza de lata para que no haga ruido al caminar). Ya me la sabía. Guardé mis cosas, esperé a que la calle estuviera medio vacía y llamé al portón de madera roída. "¿Quien llama?" debía ser respondido con "¡tu mero padre, idiota!". Me abrieron y pasé uno por uno los patios saludando de lejos a todos, de rapidito para evitar que me detuvieran y me pidieran una fría o un puchito.

Tus ojos cruzaron con los míos medio segundo y mi radar me hizo volver la mirada: era inútil, mis superpoderes de mirar fijamente a tu nuca no sirvieron por los casi 20 segundos que interrumpí el tránsito constante. Strike one.

Dos cervezas más tarde buscaba con desesperación y mi equilibrio restante, ese hoyo que todos llamaban baño. Es difícil entre la oscuridad de la falta de electricidad y las cutres casonas gigantes con demasiados cuartos, techos a medio caer y pocos hoyos que pudieran usarse como baño. Tus ojos brillaron de repente ante la luz de mi celular. Pedí disculpas y pareció que

no te dije nada. Hice algún chiste malo y tampoco dijiste nada. Continuaste tu camino. Strike two.

En un rato pregunté por ti: camiseta sin mangas con animal print de tigre, cabello esponjado al frente, skinny jeans de color casi fosforescente. "Si lo vi" respondió por allí una vocecilla: está con un grupito de los de primero en el patio de hasta atrás donde está la música.

Me dirigí pronto allá dispuesto a no dejar pájaro volando y te vi convulsionarte rítmicamente con la música electrónica. Fingí hacer lo mismo y fui acortando la distancia hasta que te tuve cerca. Grité una pregunta y respondiste con una sonrisa. Era el momento de hacerme el difícil así que atravesé la pista antes de volverme a encontrar contigo. Bola uno.

Me equipé con una cerveza para invitarte y me acerqué al grupito con el que estabas. La aceptaste con un ligero movimiento de cabeza para agradecer y la llevaste a tu boca. Mi táctica fue interrumpida por un golpeteo en el hombro. "¿Qué? ¿Te late el mudito? Es primo del George" dijo una voz metiche que explicó por fin el que tu boca se tuviera cerrada. Volvimos a la pista, primero tú y luego yo, como no queriendo para terminar bailando uno al lado del otro. Grité otro par de preguntas que esperaba respondieras con la cabeza diciéndome que sí o que no. Sólo sonreíste. ¿Primera base?

La música dio un salto tremendo y empezaron las cumbias. Carajo, poco me importaba en ese entonces que media escuela viera bailar dos hombres. Te extendí la mano y respondiste. Luchamos por casi una canción en definir quién guiaba a quién hasta que mi poca resistencia al alcohol me puso flojito y cooperando. Sabías llevar y mi pecho me hizo gritar de júbilo un par de veces hasta que cambiaron de nuevo la música y nos fuimos a sentar al piso.

Comencé a escribirte en el celular: mi primera pregunta fue si ibas a la misma escuela que nosotros. Negativo. ¿Vives cerca de aquí? Negativo. ¿Te gustan los hombres? Afirmativo ¿Tienes novio? Negativo, y emitiste una sonora carcajada. Coño ¿no que eras mudo? Pensé mientras el George se acercaba metichemente. "Mi primo no escucha, con él es a puras señas" dijo cuando un grito al primer patio nos interrumpió a todos: ¡La policía! ¡Pélense!

Tomé tu mano y buscamos como trepar a la azotea. Ya una vez a mi mejor amigo lo habían llevado y entre el susto y la joda que le habían puesto sus padres sabía que tratar de salir huyendo por la puerta no era una buena opción. Mejor esconderse y esperar cuestión de una hora en lo que vaciaban los puercos el lugar.

Tu silencio hizo todo más fácil. Pasamos a la azotea contigua, saltamos a la siguiente y nos ocultamos detrás de un tinaco. Tomé tu mano fuertemente mientras asustado y tratando de zafarte hacías con la otra señas de anteojos como preguntándome por tu primo. Te hice señas para que te calmaras y cuando más o menos lo había logrado tomé el celular y escribí: aguanta, todo estará bien, hay que esperar que se vaya la policía. Tu desesperación crecía pero te acurrucaste atrás del tinaco. Te seguí y me acurruqué en ti, medio con frío, medio compartiendo el miedo, medio pedo y medio aprovechando la situación para que me abrazaras.

Entre la luz de la ciudad reflejada en las nubes seguí con mi interrogatorio. ¿En verdad no oyes nada? Nada. ¿Cómo bailas si no escuchas nada? La música se siente ¿Te gusta ir al cine? Con letras sí. ¿Por dónde vives? Para la Loma Bonita. Te abracé un poco más fuerte entre el frío de afuera y mi calentura de adentro y acerqué mi rostro al tuyo. Besaste mi mejilla derecha a pesar de mi notorio movimiento para que aterrizaras en mi boca y casi arrebatándome el celular escribiste: Jorge? Te pedí que te calmaras una vez más como si yo tuviera una idea de qué carajos

estaba pasando. No éramos los únicos en las azoteas así que pregunté lo más discretamente posible si alguien sabía cómo estaba la situación abajo. Al parecer la policía había entrado y se habían llevado a unos 20, no dejando salir a los demás y pidiendo que todos llamáramos por nuestros móviles a nuestros padres para que las cosas se arreglaran y marcháramos a la delegación. Joder. Esto iba para largo. Pregunté si alguien había visto a Jorge, ese gordito de lentes con una cabellera enorme como de micrófono. Nadie sabía nada.

Volví para mentirte. Hice la seña de los lentes y seguí con un pulgar arriba. Me miraste con duda y repetí más calmado mientras movía mis labios diciendo "Jorge está bien". Estaríamos allí arriba casi otras dos horas, o así de largo me pareció, hasta que alguien se acercó para decirnos que del otro lado había por dónde descolgarse por un ventanal a la calle aledaña rompiendo el cerco policial.

Me diste el número de Jorge y decidí marcarle. Estaba terriblemente preocupado por su primo y a la vez asustado. Había huido del cerco en un portazo que dieron y estaba un par de cuadras más adelante. Me pasaste tus datos para hallarte en línea al tiempo que encontrábamos a Jorge con otro grupo. "¿Te ligaste al mudito?" preguntó algún cabroncete. Respondí que no, no eras mudo. "Sordomudo wey ¿no ves que no oye?" dijo otro golpeando la cabeza del primero. La duda surgió en mi cabeza. Escribí en mi celular: mudo no, sordomudo no ¿cómo te decimos?

Volteaste contrariado, me arrebataste el celular de la mano y escribiste: mi nombre es Manuel.

ENSEÑANZA DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: ANÁLISIS DE LOS PATRONES INSTRUCCIONALES, ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN Y AYUDAS PEDAGÓGICAS

Elizabeth Donoso[1]
René Valdés

Resumen

A los malos desempeños en el área de matemática en pruebas nacionales e internacionales, se suma la poca investigación sobre qué hacen los profesores y profesoras en el aula y cómo se relacionan con los estudiantes en diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje. En este estudio se analizan los patrones instruccionales en las clases de segundo ciclo de enseñanza básica destinados a la resolución de problemas (RP) matemáticos. Se analizan muestras de la Evaluación Docente 2013 identificando las actividades típicas de aula, las estructuras de participación y las ayudas otorgadas por los profesores. Si bien esta investigación se encuentra en curso, se presentan los primeros hallazgos pertenecientes a 10 profesores mediante un análisis cuantitativo de tipo de descriptivo. Los resultados indican que se presentan inconsistencias de coherencia en las clases y que no están presentes estructuras de participación desafiantes y de alta complejidad cognitiva. El aporte de este estudio permite fijar la atención en la formación docente de estudiantes de pedagogía –ya sea educación especial, básica o parvularia- en el ámbito de las prácticas de aula y en la medicación pedagógica y psicopedagógica.

Palabras clave: Resolución de problemas, patrones de instrucción, procesos de aprendizaje, estructura de participación y ayudas pedagógicas.

Introducción

Los bajos resultados en los instrumentos aplicados a los estudiantes chilenos a nivel nacional e internacional, han llevado a investigar la relevancia de propiciar la construcción de modelos matemáticos que favorezcan los aprendizajes en Resolución de Problemas (RP). En Chile, los estudios de Preiss y Radovic, (2010), señalan que la RP de manera exitosa requiere, entre otros, del conocimiento de estrategias de RP, jugando el profesor un papel relevante en la promoción del conocimiento y actitudes en los estudiantes. Manzi, Preiss, Flotts, González y Sun (2008) señalan que los

1 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

docentes evaluados con buen desempeño tienen mayor variedad de recursos al momento de presentar los contenidos a sus estudiantes y mayor frecuencia de intervenciones que articulan dichos contenidos. Estudios actuales, nos aportan, que las causas de los problemas de comprensión dejan de atribuirse exclusivamente a los alumnos para explicarse desde un punto de vista interactivo (Sixte y Sánchez, 2012). Es decir, si el problema es que los alumnos no extraen las ideas fundamentales para comprender y resolver un problema, el tema a estudiar no es el alumno, sino el profesor en términos de qué es lo que comunica, cómo lo comunica y qué ayudas ofrece a las comprensiones de los alumnos. Cobra relevancia, en este marco, estudiar de manera detallada los patrones instruccionales que genera el profesor en las clases de RP, entendiendo por patrones instruccionales los rasgos recurrentes comunes y una organización similar a lo largo de la clase (Timss, 1995 y Timss-R, 1999) con la finalidad de aportar a la mejora de la interacción discursiva y a las prácticas de enseñanza en la RP.

Método

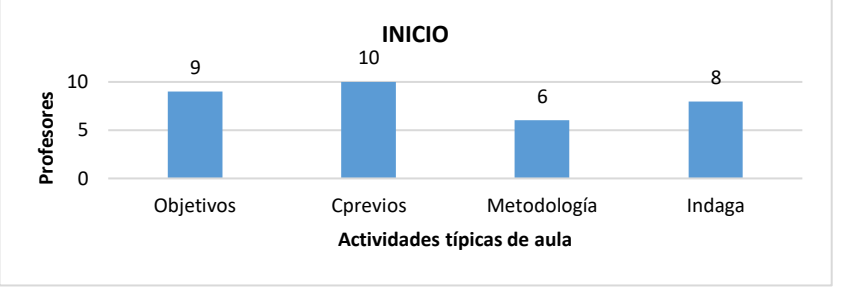
En cuanto al abordaje metodológico, el estudio se sitúa en un diseño cuantitativo de investigación de tipo de descriptivo. Los participantes corresponden a una muestra intencionada de 10 profesores evaluados en las clases de matemáticas entre 5° y 8° básico en el proceso de evaluación docente del año 2013 en diversas comunas del país. Del análisis de las clases, surgen de manera recurrente determinados patrones los que fueron agrupados teniendo a la base el sistema de análisis de Sánchez y colbs. (2010). Estos patrones fueron organizados en cuatro ámbitos; el primero referido a los momentos o ciclos que acontecen en las clases, los que en este caso en particular corresponden a inicio (todos los intercambios que acontecen al comienzo de la clase y que culmina cuando se da paso a la resolución de problema(s), desarrollo (todos los intercambios que acontecen durante la resolución de problema(s) y cierre de la clase (todas los intercambios que acontecen tras la finalización de la resolución de problema(s) y que pudieran tener el carácter, entre otros, de resumen, síntesis, valoración o bien explicitación de la finalización de la clase). En un segundo ámbito encontramos patrones referidos a actividades típicas de aula (ATA). Para efectos de este estudio, estas ATA fueron agrupadas en once tipos, considerando las que emergen desde el inicio hasta el cierre de la clase. En un tercer ámbito, nos focalizamos en el tipo de estructura de participación que se establece en el aula, las que siguiendo los aportes de las investigaciones (Cazden, 1988 y Reznitskaya y Anderson, 2006), agrupamos en cinco tipos y por último, las ayudas pedagógicas establecidas en cada una de las clases. Respecto del procedimiento utilizado, una vez, analizadas tres sesiones de clase, consensuando lo que se entenderá por los momentos de la clase y la estructura de participación, se procede a la identificación de las clases restantes. Una

vez llegado a acuerdos en esta etapa se procede a la identificación de las ATA, de las estructuras de participación y las ayudas pedagógicas. En este punto, nuevamente se discute y se llega a consenso respecto de la interpretación que se realiza de las intervenciones de los profesores y de los alumnos, llegando como se señaló anteriormente a identificar once ATA y cinco estructuras. Una vez finalizada esta etapa de instruyó a jueces externos respecto del sistema de análisis los que coincidieron entre un 98% (estructuras) y un 100% (actividades típicas de aula) con el análisis efectuado por el equipo a cargo del estudio.

Resultados

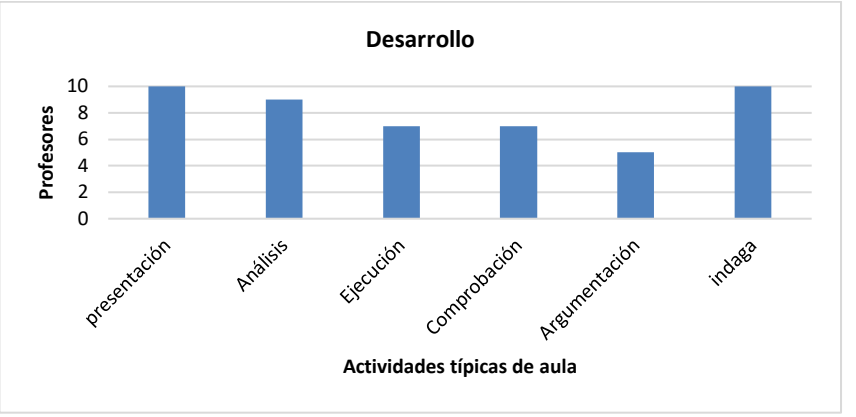
Los siguientes resultados se establecen en figuras y dan cuenta de los primeros resultados cuantitativos de este estudio y que luego (en un 2do estudio) permitirán profundizar con detalle en los casos más particulares. A continuación se presentan los primeros hallazgos en cuanto a: la presencia de las actividades típicas de aula por cada momento de la clase y se establecen las estructuras de participación presentes en las clases de resolución de problemas.

Figura N° 1: patrones instruccionales en el inicio de la clase



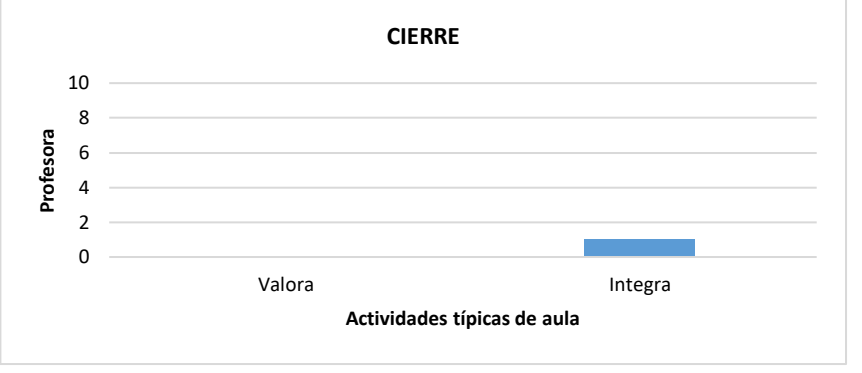
La figura N° 1 evidencia los resultados de la presencia de las actividades típicas de aula durante las clases de los 10 profesores en sus respectivos momentos. En cuanto a los resultados que más llaman la atención por momento de la clase, se puede explicitar que en el inicio, si bien prácticamente todos los profesores dan cuenta del objetivo y activan conocimientos previos, solo 6 precisan la metodología que utilizarán para lograr los propósitos de la clase. Esto quiere decir, que seis docentes le cuentan a sus estudiantes el *cómo* alcanzarán ese objetivo que fue explicitado en el mismo momento de la clase. Consiguientemente, la mayoría de los docentes realiza preguntas exploratorias con diferentes motivos pedagógicos.

Figura N° 2: patrones instruccionales en el desarrollo de la clase



En la Figura 2, en el desarrollo de la clase, podemos visualizar que todos los profesores presentan el problema a desarrollar durante la clase, o sea, lo leen –de forma unívoca o en conjunto- a sus estudiantes. No obstante, a medida que avanza el momento de la clase, las actividades de mayor complejidad cognitiva se van haciendo menos presentes, siendo las actividades de comprobación y argumentación las que están mayormente ausentes. En cuanto a la indagación, todos los profesores realizan preguntas durante este momento de la clase.

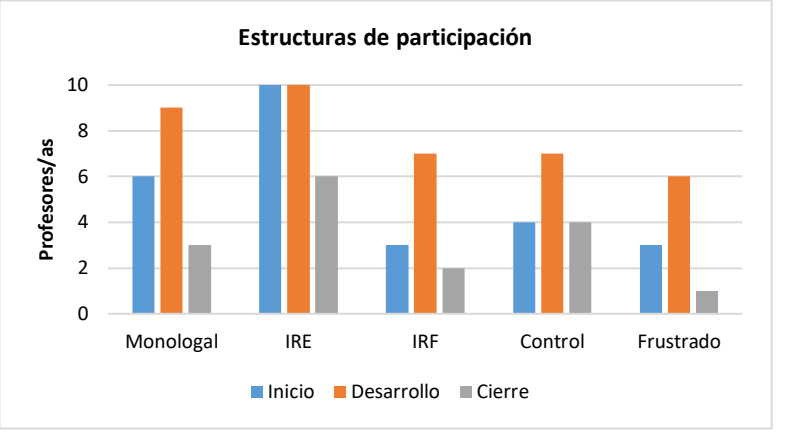
Figura N° 3: patrones instruccionales en el cierre de la clase



En la figura 3, y en cuanto al cierre de la clase, prácticamente ningún profesor integró lo visto y nadie valoró lo trabajado durante la sesión de matemáticas. Si bien

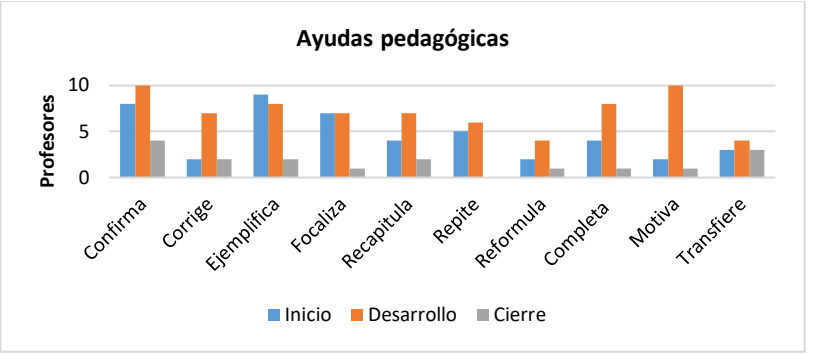
hubiese sido más práctico no evidenciar esta figura, conviene explicitar la ausencia casi completa de estas dos importantes actividades típicas de aula.

Figura N°4: estructuras de participación



La figura N°4 explicita las estructuras de participación entre profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los principales resultados muestran que las estructuras monologales e IRE están mayormente presentes durante las sesiones, mientras que el IRF, se encuentra en menor cantidad. Por otro lado, las estructuras de control y frustrado también poseen una presencia importante durante los tres momentos, especialmente en el desarrollo y cierre de la clase. En otras palabras, las pautas de interacción entre docente-alumno están siendo marcadas principalmente por oralidades exclusivas del docente. En cuanto a los estudiantes, estos presentan un protagonismo más limitado durante la clase y sus intervenciones son más bien breves.

Figura N° 5: ayudas pedagógicas



En la figura N° 5, se pueden visualizar que las mayores ayudas que presenta el profesor en el inicio de la clase son ejemplificar, confirmar y focalizar, mientras que las más ausentes son motivar, reformular y corregir. En cuanto al desarrollo, precisamente la motivación y la confirmación de información están mayormente presentes, aunque la reformulación, y transferencia están inicialmente visualizadas. Y en cuanto al cierre de la clase, se presentan pocas ayudas, siendo las más presentes la transferencia y la confirmación de información.

Conclusiones

Si bien los primeros resultados son incipientes y está investigación aún está en curso, ya se pueden encontrar algunos hallazgos, aunque si bien no generalizables, sí bastante sugerentes.

Respecto de las secuencias de actividades dirigidas al proceso de aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos de enunciado verbal, los resultados arrojan que un número importante de profesores enuncia el objetivo a desarrollar en la clase, no obstante, durante el desarrollo de la misma no se hace alusión a dicho objetivo en el sentido de orientar el trabajo que se está realizando como tampoco de focalizar la actividad en base a una meta específica. Tampoco el profesor plantea preguntas vinculadas al objetivo (Thevenot, Devidal, Barrouillet, y Fayol, 2007), para favorecer la construcción del modelo de la situación, permitiendo al alumno representar la situación problemática e integrar la información con el conocimiento que posee. Tampoco el profesor se asegura que el alumno comprende el problema antes de dar paso a su resolución (Rosales y colbs., 2008). Una de las aspiraciones de los profesores es que los estudiantes avancen en autonomía pero, para ello, es imprescindible compartir los significados (Sánchez, 2010 y Rosales y colbs, 2008) identificando o volviendo sobre el objetivo al momento de identificar el problema, o analizar las alternativas de resolución (Callejo, 1996 y Polya, 1965) o bien al momento de realizar

el cierre de lo trabajado en la clase. Recurrir al objetivo, permite además el monitoreo y seguimiento de la actividad que se realiza con lo que se avanza en la autorregulación del aprendizaje (Hino, 2007). Otro de los resultados que llama la atención es el escaso tiempo que dedican los profesores a la argumentación (Toboso, 2005) durante el desarrollo de la clase en base a los resultados obtenidos y a la integración de las ideas al momento del cierre de la clase. En ambas situaciones, no se da espacio a trabajar el reconocimiento de la naturaleza del problema, lo que incide en otorgar significado al mismo lo que a su vez facilita –en la medida que se aprende- a la selección del plan de resolución y a organizar las estrategias que ordenan la secuencia de los pasos a seguir. La ausencia de estas actividades en las clases analizadas, nos lleva a preguntarnos cuál es el aprendizaje que se obtiene tras el ejercicio de resolución del problema si el análisis fue escaso y la integración de las ideas también lo fue.

Otro de los resultados que llaman la atención es el sistema de interacción que genera el profesor con los alumnos. Resultados que coinciden con investigaciones que hemos recogido en este trabajo. Los ciclos de interacción independientemente del nivel de curso o la cantidad de alumnos muestran que los profesores mantienen estructuras de participación de tipo monologal, es decir, es el profesor el que tiene la mayor participación en la clase. Es más, al momento de recurrir a los IRE (indagación, respuesta y evaluación), llama la atención que muchas de las respuestas son dadas por el mismo profesor, no dando espacio ni tiempo para que los estudiantes elaboren sus propias respuestas. Estos sistemas de interacción, se mantienen incluso al momento del cierre de la clase en el que es el profesor el que lidera la participación. Bajo esta modalidad de participación, se está lejos de la perspectiva social de la construcción del conocimiento a partir de las interacciones que se generan entre el profesor, los alumnos, el conocimiento disciplinar y los recursos que se utilizan para la enseñanza (Lemke, 1998), dado que la participación –conforme arroja este estudio- se reduce principalmente a la participación del profesor y a una escasa participación de los alumnos, es más, el profesor no genera las instancias para la participación de los alumnos, como sería por ejemplo, el planteamiento de preguntas como lo plantea Thevenot y colbs, (2007).

Respecto de los tipos de ayuda otorgada por los profesores, destacamos la confirmación al inicio de la clase. Esta ayuda de confirmación está ligada principalmente a la validación o aceptación por parte del profesor de las respuestas que dan los estudiantes a las preguntas vinculadas a conocimiento previo. Esto quiere decir que el profesor considera correctas las respuestas de los estudiantes. La confirmación se mantiene durante el desarrollo de la clase, lo que indica que el profesor acepta como correctas las respuestas ante las preguntas que formula. En una proporción menor, pero no menos importante se encuentra el ejemplificar y focalizar. Lo anterior indica que el profesor debe recurrir en varias ocasiones a aclarar el desarrollo del problema. Recurrir

a estas ayudas, indica que los alumnos no están en condiciones de resolver los ejercicios por sí mismos, requiriendo contantemente la ayuda del profesor. Si a lo anterior se agrega la ausencia de un objetivo al que se recurra para guiar y orientar el desarrollo de la clase, es esperable que el profesor realice intervenciones en un número no menor para corregir o completar los resultados o decisiones tomadas por los alumnos. El cierre de la clase, por su parte, mantiene intervenciones del profesor para corregir, ejemplificar y focalizar casi a la par de motivar, recapitular y transferir, siendo estas dos últimas las que permiten retomar las ideas centrales trabajadas en la resolución de un problema en particular y realizar una transferencia que promueva aprendizajes que van allá del ejercicio realizado durante la clase.

Los resultados, de este estudio, como se señaló al comienzo, son preliminares. El análisis cualitativo de la información arrojará datos relevantes para reflexionar acerca de la forma en que se realizan las clases y lo que puede ser factible de mejorar.

Referencias

Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D. & Ortega, M. E. (2012). Serie Evidencias: Evaluación docente y resultados de aprendizaje ¿Qué nos dice la evidencia? Santiago: MINEDUC.

Araya, R. & Dartnell, P. (2009). Saber Pedagógico y Conocimiento de la Disciplina Matemática en Profesores de Educación General Básica. Proyecto FONIDE Nº 2122006.

Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. & Peirano, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile.

Brissiaud, R., & Sander, E. (2005). Arithmetic word problem solving: a Situation Strategy First framework. Developmental Science, 13, 92-107.

Callejo, M. (1996). Evaluación de procesos y progresos del alumnado en la resolución de problemas. UNO, Revista de Didáctica de las Matemáticas. 53 -63.

Camacho, M. & Santos, M. (2004). La relevancia de los problemas en el aprendizaje de las matemáticas a través de la resolución de problemas. NÚMEROS. 45-60.

Cazden, C.B. (1988). Classroom discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann.

Copeland, M. (2004). Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking in Middle and High School. Portland, Maine. Stenhouse Publishers.

Cornejo, C., Silva, D. y Olivares, H. (2011). Microgénesis de la enseñanza: zoom en el modo en que los profesores presentan contenidos disciplinarios. En Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Eds.) La Evaluación Docente en Chile (pp. 197-199). Santiago, Chile: MIDE UC.

Hino, K. (2007). Toward the problem-centered classroom: trends in mathematical problem solving in Japan. ZDMThe International Journal on Mathematics Education, 39, 5-6,503-514.

Lara, B., Mizala, A. & Repetto, A. (2010). Una mirada a la efectividad de los profesores en Chile. Estudios Públicos, 120, 147-181.

Lemke, J.L. (1998). Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text in J.R. Martin & R. Veel, Eds., Reading Science. London: Routledge. (pp.87-113). 1998.

Lesh, R. & Zawojewski, J. (2007). Problem solving and modeling. In F. K. Lester, Jr.(Ed.). The Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. (pp. 763-804). National Council of Teachers of Mathematics. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. Journal of Educational Psychology, 97 (2), 197-213.

Manzi, J., Strasser, K., San Martin, E. & Contreras, D. (2008). Quality of education in Chile: Final report of the Interamerican Development Bank proyect. Washington, DC: BID. Recuperado a partir de http://www.iadb.org/res/laresnetwork/files/pr300finaldraft.pdf.

Manzi, J., Preiss, D, Flotts, P., González, R., & Sun, Y. Design and implementation of a national project of teaching assessment. Paper presented at the AERA Annual Meeting. New York, NY, Marzo, 27, 2008.

Martinic, S. y Vergara, C. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 5e, pp.3-20.

Mineduc. (2015). Resultados SIMCE. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago de Chile. National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Olfos, R. (2010). Conocimiento Pedagógico del Contenido y su incidencia en la Enseñanza de la Matemática a Nivel de Educación Básica. Proyecto FONIDE Nº F410980.

Orrantia, J., Múñez, D., Fernández, M. & Matilla, L. (2012). Resolución de problemas aritméticos: Conocimiento conceptual y nivel de competencia en matemáticas. Aula Abierta 2012, Vol. 40, núm. 3, 23-32 ICE. Universidad de Oviedo. ISSN: 0210-2773.

Polya, G. (1965). Cómo resolverlo: un nuevo aspecto del método Matemático: Princeton.

Preiss D. & Radovic, D. (2010). Patrones de discurso observados en el aula de Matemática de Segundo Ciclo Básico en Chile. Revista PSYKHE. Vol. 19 65 – 79.

Pozo, I. (1998). Aprendices y Maestros. Psicología y Educación, Editorial Alianza, Madrid.

Radovic, D. y Preiss, D. (2010). Patrones de Discurso Observados en el Aula de Matemática de Segundo Ciclo Básico en Chile. Revista Psykhe, 19(2), 65-79.

Reznitskaya, A. & Anderson, R. (2006) Analyzing argumentation in rich, natural contexts. Informal Logic, 26 (2), 175-198.

Río, I., Sánchez, E. & García, R. (2000). Análisis de la interacción maestro-alumno durante la resolución de problemas aritméticos. C&E: Cultura y Educación; No. 17-18: 41-61.

Rogoff, B. & Lacasa, P. (1993). Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993.

Rosales, J., Orrantia, J., Vicente, S. y Chamoso, J. M. (2008). La resolución de problemas aritméticos en el aula. ¿Qué hacen los profesores cuando trabajan conjuntamente con sus alumnos? Cultura y Educación, 20(4), 423-439.

Sánchez, E. (2003). ¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar?, Textos, 33 (2003), 62-77.

Sánchez, E., García, R. & Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Colección Crítica y Fundamentos. Editorial Graó de IRIF. S.L. España.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils. Londres: Oxford University Press.

ESTUDIANTES VULNERABLES: EL CASO DE UN BACHILLERATO TÉCNICO EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

Eva América Mayagoitia Padilla[1]
Martha Carmela Talamantes Enríquez[2]

Resumen

Esta ponencia reporta los resultados de una investigación que se efectuó en una institución de Educación Media Superior en el estado de Chihuahua, México que cuenta con 1200 estudiantes. Se ubica en un contexto de pobreza urbana y presenta problemáticas escolares de rezago y de abandono escolar, en porcentajes cercanos al 30 % de la población escolar, lo que la coloca muy por encima de la media nacional. Estas condiciones, promovieron el interés por realizar este estudio, que desde un paradigma comprensivo, tuvo como objetivo, identificar las condicionantes socioculturales que con mayor énfasis, producen vulnerabilidad escolar, conceptualizada como el conjunto de riesgos educativos que se producen por condiciones objetivas y subjetivas; así como en los planos externo e interno de las instituciones. Los resultados denotaron la existencia de problemas personales, familiares, escolares y pedagógicos que demandan la necesidad de mejorar la equidad, la calidad y la cohesión social en la escuela como una alternativa indispensable para abatir el rezago y el abandono escolar.

Palabras clave: vulnerabilidad escolar, educabilidad, educación media superior.

Introducción

Los resultados de la evaluación efectuada en 2012, por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, evidenciaron los desafíos que enfrenta la educación media superior en México. Entre ellos, el reto de incrementar la cobertura, pues de cada 100 alumnos que se encuentran en edades idóneas para cursar el bachillerato (15 a 17 años), sólo son atendidos el 51.9%. Se suma el desafío de abatir la deserción escolar, que alcanza al 14.9% de la población del país, lo que significa que de cada 100 estudiantes que ingresan a cursar estudios a nivel bachillerato, 15 de ellos abandonan los estudios,

1 Doctora en educación. Docente investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Coordinadora del cuerpo académico "Multiculturalismo y Educación". Proyecto general "Vulnerabilidad Escolar en Educación Media Superior".

2 Maestra en educación. Docente investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Integrante del cuerpo académico "Multiculturalismo y Educación". Proyecto general "Vulnerabilidad Escolar en Educación Media Superior".

resultando evidente que conforme los jóvenes avanzan en su trayectoria escolar, el riesgo de abandonar la escuela es mayor. En el mismo nivel de importancia, se identificó el problema del rezago educativo, que en un nivel leve alcanza al 25.4 % de la población escolar, y del rezago grave, que alcanza al 9.4% de los estudiantes, que son los que se encuentran en mayor riesgo de convertirse en desertores de un sistema, que hasta ahora, no ha sido capaz de retenerlos en la escuela (INEE, 2012). El gráfico siguiente muestra las condiciones de riesgo que presenta la educación media superior

en el país.

Figura 1. Realidad educativa en la Educación Media

A tales desafíos, se suma el problema de la calidad, dado que en la evaluación de PISA 2012, nuestro país ocupó el lugar 53 entre los 65 que participaron, y el último lugar entre los 34 países miembros de la OCDE, dado que el porcentaje de alumnos de 15 años con bajo desempeño, es decir en el nivel 1, fue de casi el 32%, en promedio (INEE, 2012).

Investigaciones recientes refieren que las causas que ponen en entredicho el derecho universal a la educación, están relacionadas con tres grandes temas: la legislación nacional, las políticas educativas y la desigualdad educativa que caracteriza al Sistema Educativo Nacional (Salinas, 2013), en virtud de condicionantes como la vulnerabilidad y la exclusión; problemáticas crecientes en el país, relacionadas con pobreza, marginación social, desigualdad económica, hambre, conflictos armados, explotación infantil, discriminación y la ausencia del estado, de un financiamiento sostenido hacia la escuela pública (Ulloa, 2006). Tales condiciones, explican en gran medida lo que sostienen informes de organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE, en los que se plantea que existen pocas sociedades con un alto coeficiente de desigualdad, que a la vez, tengan sistemas educacionales de calidad (Brunner y Elacqua, 2003).

El concepto de educabilidad que sustenta esta investigación, se convierte, en una noción clave para comprender el fenómeno de la vulnerabilidad escolar y la inminente necesidad de generar condiciones de educabilidad en las escuelas, a través del fortalecimiento de las dimensiones personal, familiar, institucional y pedagógica de los procesos educativos (López, 2004; Navarro, 2004 y Feijoó y Corbetta, 2004). Este concepto, se moviliza en tres direcciones complementarias.

La primera como constructo relacional que explica la vulnerabilidad escolar como el conjunto de condicionantes (riesgos) que se juegan entre lo que el alumno trae y lo que la escuela provee, posición que se descentra del alumno vulnerable, para posicionarse en la escuela – contexto, haciendo énfasis en las necesidades que es necesario atender, para promover la equidad, la calidad y la cohesión social en las instituciones educativas (López, 2004).

La segunda refiere al carácter objetivo, pero también subjetivo de la vulnerabilidad escolar, dado que las carencias económicas y materiales que enfrentan los jóvenes, conviven ahora con la irrupción de internet, con una mayor presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana y con la proliferación de nuevas expresiones culturales, especialmente en ámbitos urbanos, promoviendo nuevas formas de socialización y de construcción de las identidades personales y sociales (Navarro, 2004), procesos que complejizan las tareas educativas en instituciones situadas en contextos de pobreza, pues en el trasfondo para prestar el servicio educativo operan situaciones determinadas por un entorno, que produce el acceso desigual de las familias a la distribución de la riqueza y en términos de la sociedad que esa desigual distribución configura (Feijoó y Corbetta, 2004).

La tercera dirección convierte al concepto de educabilidad, en una interpelación a toda la sociedad, sobre su responsabilidad en la provisión de los recursos materiales y simbólicos indispensables para que los maestros enseñen y los alumnos aprendan, sobre todo en contextos de pobreza, a lo que se suma la demanda de que la equidad sea considerada como un factor previo a la educación; pues sin niveles básicos de equidad y cohesión social, los esfuerzos educativos que las escuelas realizan cotidianamente, tienen muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos (López, 2004).

Desde las premisas anteriores la investigación que aquí se presenta, aborda el caso de una institución escolar, en la que se valoraron las situaciones que con mayor énfasis son productoras de vulnerabilidad escolar, lo que permitió profundizar en las razones que la ubican como una de las instituciones con mayores índices de rezago y deserción escolar. Durante su desarrollo se buscó intencionadamente, generar una plataforma comprensiva sobre los procesos de vulnerabilidad escolar, a fin de develar necesidades de formación docente y de intervención socioeducativa, basadas en problemas focalizados de alta prioridad.

Método

Metodológicamente, la investigación se orientó desde un paradigma comprensivo que alejándose de los supuestos de objetividad que caracterizan al paradigma hipotético deductivo, se centró en la comprensión profunda del fenómeno en estudio, tratando de develar las situaciones y condiciones que dan sentido a la vulnerabilidad escolar, desde el punto de vista de los participantes.

Se utilizó un diseño incrustado con predominio del componente cualitativo, bajo el reconocimiento de la unidad indisoluble entre cantidad y cualidad, inducción y deducción, objetividad y subjetividad en los procesos investigativos, lo que permitió en este caso, estudiar para comprender y con ello mejorar los procesos educacionales en la escuela (Alfonso, 2011). Los datos se obtuvieron a través de la aplicación de entrevistas en profundidad con autoridades educativas, de la observación participante en los grupos escolares y de la aplicación de un cuestionario a 542 estudiantes, de cuyo análisis e interpretación surgieron los resultados que se presentan enseguida.

Resultados

Las tesis descritas sirvieron de base para identificar las condicionantes socioculturales de mayor vulnerabilidad en la institución, organizadas en dos dimensiones: externa que incluye los planos personal y familiar e interna que refiere a los planos institucional y pedagógico.

Los resultados se organizan en cuatro dimensiones desde las que se explican las principales condicionantes de vulnerabilidad en la institución estudiada, mismas que se describen a continuación.

Riesgos familiares

En esta dimensión se valoraron 8 condicionantes de vulnerabilidad familiar (colonia de procedencia, condiciones de la vivienda, conformación del núcleo familiar, armonía familiar, apoyo familiar, estabilidad económica y escolaridad de los padres). De ellas, las de mayor incidencia fueron:

1. Las colonias de procedencia dado que el 43% de los casos vive en el sur y sur oriente de la ciudad, mientras que otro 17.5% habita en 16 colonias ubicadas en la periferia. Se trata de sectores pobres con dificultades para proveer a la población de servicios básicos y la presencia de un conjunto de problemáticas socioculturales. Adicionalmente el 13 % de los estudiantes procede de la zona rural
2. La estabilidad económica pues únicamente el 58% de los padres tiene empleo formal, mientras que otro 38 % trabaja en empleos informales, un 3%, no cuenta con empleo y el 1% restante, vive de la pensión que recibe. Adicionalmente solo el 36 % de las madres trabaja y de ellas, el 24 %

desempeñan funciones no profesionales. El promedio salarial cuando ambos padres trabajan es de 5574 pesos mensuales y donde el padre es el único proveedor asciende a 2897 pesos

3. La escolaridad dado que el 59% de los padres- varones, tienen estudios que fluctúan entre no contar con ellos, hasta la educación secundaria. Alternamente, solo el 15% cursó educación superior, aunque solo el 12% la concluyeron. En el caso de las madres- mujeres el 61 % de las que respondieron a la pregunta, cuentan con niveles de escolarización que fluctúan entre no contar con estudios, hasta educación secundaria. Alternamente, solo el 10.9 % cursó educación superior, aunque solo el 8.35 % la concluyó. La figura siguiente ilustra las condiciones descritas:

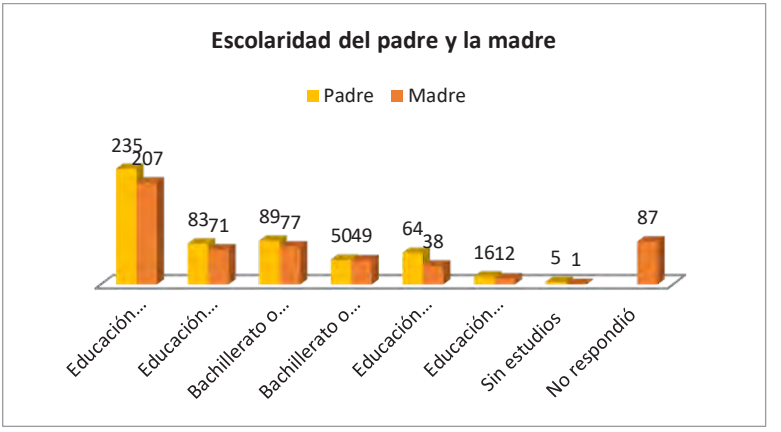


Figura 2. Escolaridad de los padres

Se ratifica una relación que ha sido comprobada desde diversas disciplinas, respecto de la escolaridad de los padres y la movilidad educativa intergeneracional, que además de su influencia en las trayectorias estudiantiles, genera efectos en el sistema productivo y en los niveles de vida de la población, dado que escolaridad y pobreza influyen así mismo a otros indicadores como: fuerza de trabajo, empleabilidad, ocupación e ingresos, entre otros (López, 2004 y González, 2005).

Riesgos personales

La interdependencia entre condiciones familiares y vulnerabilidad en los jóvenes estudiantes resultó evidente, tanto en sus manifestaciones materiales como simbólicas, (subjetivas). El análisis del rezago escolar fue uno de los indicadores más sobresalientes, de acuerdo al siguiente gráfico:

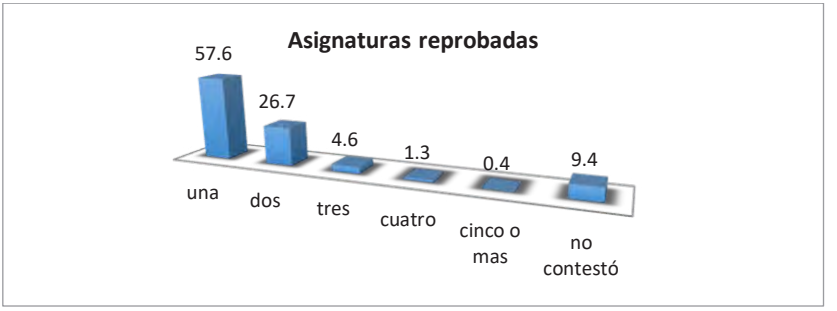


Figura 3. Asignaturas reprobadas

Como puede observarse, el 57.6% de los alumnos, adeuda una asignatura, mientras que el 33 % de la población reprobó de dos y hasta cinco materias y además se infiere que el 9.4% que no respondió presenta rezago grave. Los mayores índices de reprobación se presentaron en geometría y trigonometría, química, física, lectura, expresión oral y escrita e inglés.

Las razones que expresaron los estudiantes refieren a condiciones relacionadas con: desinterés por el estudio (45%), falta de disciplina personal (41%) y desempeño de responsabilidades adicionales (trabajo, casado (a), madre o padre soltero, etc.) en un 14%. Adicionalmente el 65 % se traslada a la escuela en autobús lo que influye en inasistencias y retardos frecuentes, a lo que se suma que mayoritariamente no cuentan con un proyecto de vida definido.

El hecho de que los jóvenes presenten todas estas problemáticas resulta desalentador, dado que la escuela es el primer ámbito institucional público al que se integran; por lo que su desempeño en él, suele ser predictor del que tendrán en otros órdenes institucionales. De este modo, la escuela y el desempeño escolar son en sí mismos un logro, pero también un pronóstico de la capacidad que tendrán para desenvolverse en otras esferas de la vida (Feijoó y Corbetta, 2004).

Condicionantes institucionales

Las instituciones que atienden familias vulnerables, debiesen ser las mejor dotadas de recursos materiales y humanos. Sin embargo, al igual que en la multiplicidad de instituciones educativas que enfrentan condiciones socioculturales adversas en el país; está institución enfrenta:

1. Problemáticas estructurales que mantienen las instalaciones y equipos en un estado en el que resulta casi imposible su uso en los procesos de formación
2. Dificultades en la operación de un currículo nacional que limita las iniciativas para adecuar la formación técnica de los estudiantes a las necesidades del mercado laboral

3. Retos para promover una gestión eficiente, capaz de impulsar el trabajo colegiado en la escuela, donde se compartan metas comunes que impulsen proyectos colectivos para mejorar las condiciones materiales y simbólicas de la enseñanza en la institución. Esta última condición impacta en las trayectorias estudiantiles, generando procesos marcados por la inequidad en el ingreso, la permanencia y el egreso con calidad.

Se prueban las tesis que plantean los dilemas de educar en contextos vulnerables, donde prevalecen un conjunto de problemáticas institucionales, agravadas por políticas educativas de inversión económica, que sólo atienden parcialmente la operación de los servicios educativos (Ulloa, 2006).

Condicionantes pedagógicas

En relación a las prácticas pedagógicas, destacaron tres tipos de retos cuya solución resulta un imperativo para la mejora de la equidad y la calidad de la educación. El primero refiere a la "permanencia intermitente" que se genera por un conjunto de situaciones que obstaculizan la estancia regular de los estudiantes en las aulas. Sobresalió la impuntualidad de un buen número de alumnos, el abandono del aula de clase que se produce porque lo numeroso de los grupos deriva en que los docentes lo dividan; por la ausencia o retardo de los docentes; por la expulsión de estudiantes que no cumplen con las tareas, o porque voluntariamente los estudiantes salen al patio o abandonan la institución, ante medidas de control de las salidas y entradas demasiado flexibles.

En el trasfondo de las situaciones descritas, se juega la posibilidad de educar con calidad y calidez en la adolescencia, que es una de las etapas más compleja del desarrollo. La obra Adolescentes del siglo XXI, plantea que la adolescencia es una etapa caracterizada por la dificultad de los jóvenes para asumir responsabilidades. Agrega que la familia y la escuela desempeñan el rol fundamental de mediación, frente a los jóvenes y su dificultad para asumir compromisos, tarea que supone, educar para el disfrute de la libertad y la autonomía que exigen los jóvenes, acompañada del cumplimiento de reglas y normas familiares y escolares que les permiten paulatinamente acercarse a la etapa de la adultez (Pereyra, 2011).

Otro gran reto, refiere a la mejora del desempeño docente; proceso que de acuerdo a investigaciones recientes, explica en buena medida la calidad y equidad en la educación (Zorrilla, 2014). La autora sostiene que el trabajo de enseñanza es una actividad compleja que implica comprensión de los contenidos, dominio de técnicas de enseñanza, capacidad de crear climas idóneos de comunicación y de un compromiso ético que permita razonar y juzgar el curso del ejercicio docente propio.

Las evidencias encontradas demostraron el desfase que se produce entre lo que el alumno sabe sobre un tema o asignatura, lo que el programa exige y la falta de adecuaciones a los ritmos y niveles de aprendizaje de todos los alumnos. Algunos comentarios de los estudiantes fueron: no entiendo esa materia, ese profe no explica bien o esa clase es aburrida. Contrariamente, la perspectiva de los docentes evidenció una cultura añeja: responsabilizar al alumno de las dificultades en y para el aprendizaje, evidenciada en opiniones como: yo no los repruebo se reprueban solos, los alumnos llegan a la escuela sin saber sumar y no saben ni el verbo "to be" imagínese lo difícil que resulta, entre otras.

Atrás de estos testimonios se evidencian, dos lógicas contrapuestas que obstaculizan el reconocimiento del eje que las unifica; la corresponsabilidad en el aprendizaje; compromiso que en el caso del maestro, rebasa las competencias relacionadas con el manejo de los contenidos, para situarse en el ámbito de las relaciones psicosociales con sus estudiantes; proceso en el que resulta indispensable sostenerlos e impulsarlos a salir adelante en un contexto cargado de hostilidad.

Cobra sentido el tercer reto que refiere la necesidad de que los docentes trabajen procesos de subjetividad, tarea ante la cual se evidenciaron procesos de resistencia, agotamiento; despersonalización, desmotivación e insatisfacción en el trabajo, que conllevan a un pobre desempeño laboral, como consecuencia de factores de estrés prolongados tanto en la esfera emocional como en las relaciones interpersonales en el trabajo (Graue, Álvarez y Sánchez, 2007).

Discusión

Resulta una falacia pretender que la escuela se responsabilice de mejorar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, tarea que corresponde al conjunto de la sociedad. Sin embargo, resulta imprescindible que se haga cargo de los procesos de gestión para la mejora de la equidad y la calidad, a fin que los alumnos logren ingresar y permanecer, cubriendo sus necesidades básicas, es decir, sus derechos humanos fundamentales.

Ante la crisis educativa, se promueven imaginarios sociales, que responsabilizan a maestros y padres de familia de los deficientes resultados educativos, a pesar de lo cual, es real que la familia y escuela son, los núcleos sociales donde por excelencia es posible generar redes de apoyo a los procesos educativos de los jóvenes, lo que demanda recuperar el vínculo histórico entre escuela y familia.

La mejora del aprendizaje es una demanda ineludible, ligada a la posibilidad de despertar el interés docente por problematizar los dilemas de aprendizaje, que en este caso suponen la necesidad de: a) establecer criterios de normalidad mínima que permitan cumplir los tiempos, espacios y propósitos de las asignaturas del currículo; b) mejorar el trabajo didáctico en las aulas; c) formarse en los dilemas éticos, sociales y

psico educativos del trabajo docente en contextos de pobreza, dado que tal situación, demanda de actuaciones alternativas, a la docencia en condiciones normalizadas.

Referencias

Alfonso, M. R. (2011). Dialéctica de la cantidad y la cualidad: Investigar sin ataduras. Nuevo León, México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). Informe Capital Humano en Chile. Universidad Adolfo Ibañez. Escuela de Gobierno.

Feijoó, M. y Corbetta, S. (2004). Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del gran Buenos Aires. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación /UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

González, M. (2005). Familias y política social en México: El caso de oportunidades. Ponencia presentada en la Reunión de Expertos" Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales. CEPAL., 28 y 29 de junio 2005.

Graue, E. Álvarez, R y Sánchez, M. (2007). El Síndrome de "Burnout". Seminario: El ejercicio actual de la Medicina UNAM. Recuperado el 2 de febrero de 2015 del sitio: http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun_01_ponencia.html.

INEE. (2012). México en PISA 2012. Primera edición, 2013. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, DF.

López, N. (2004). Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/ UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141736s.pdf.

Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Chile: IPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

Pereyra, R. (Comp). (2011). Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder. México: Morata.

Salinas, B. (2013). Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011. México: COMIE.

Ulloa, M. (2006). En Salinas, B. Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011. Colección Estados del conocimiento. México. ANUIES.

Zorrilla, M. (2014). Desempeño docente: estado de la cuestión. Conferencia presentada en el Coloquio Los Retos del Directivo de Educación Preescolar. 5 y 6 de junio de 2014.SECyD Chihuahua, México.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA "ENCUENTROS" DIRIGIDO A PADRES Y MADRES CON HIJOS DE ALTAS CAPACIDADES EN MÉXICO

Gabriela López Aymes[1]

Resumen

El objetivo de este trabajo es evaluar las expectativas de los padres y madres de familia que participaron en la tercera edición del Programa Encuentros durante el curso escolar 2015/2016, así como la valoración del curso y de la coordinadora del mismo. El programa Encuentros pertenece al Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) originado en la Universidad de La Laguna (Tenerife, España) y actualmente implementado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México), cuyo objetivo es dar un espacio a la reflexión, aportar estrategias para la educación de los hijos y permitir el debate y la interrelación entre personas que comparten una misma problemática. Busca brindar estrategias educativas adecuadas, a la vez que se potencializa la reflexión y el debate de los temas que les preocupan. Son sesiones semanales con una duración de aproximadamente 90 minutos y se da de forma simultánea al programa Descubriéndonos (para niños y niñas entre 5 y 12 años de edad). En este estudio participaron 12 progenitores (10 madres y 2 padres), en edades comprendidas entre los 29 y 55 años. Se utilizaron tres instrumentos escala de likert diseñados ad hoc por el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD): 1. "Cuestionario de Expectativas y Motivación sobre el curso" (qué esperaban del programa, lo que los motivó a participar en el programa, qué aspectos creen que favoreció el programa, qué creen los participantes que ellos pudieron aportar al programa); 2. Cuestionario de evaluación del curso (cuestiones generales sobre las expectativas, organización, temporalización del curso, etc.); 3. Evaluación de la coordinadora del programa (habilidades comunicativas, de conducción de grupos, etc.). Se analiza la consecución de expectativas por parte de los participantes al finalizar el curso, y las recomendaciones para las próximas ediciones del programa.

Palabras clave: Evaluación de programas; progenitores, altas capacidades

[1] Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Proyecto: Intervención, evaluación e investigación en altas capacidades.

Introducción

Ahora que han terminado las Olimpiadas de Río 2016, los resultados para los atletas y las delegaciones dejan varios aprendizajes y sentimientos. Para unos, sus resultados les han permitido experimentar la felicidad total al haber cumplido su sueño de ganar una medalla olímpica; para otros, la felicidad se concretó en entrar a la lista de los 5 o 10 mejores en su especialidad deportiva a nivel mundial; para muchos otros, les dejó la satisfacción de haber sido seleccionado nacional y representar a su país en la justa deportiva. Probablemente, para una gran parte de competidores representó un gran fracaso o frustración por no haber alcanzado sus metas o las expectativas de sus entrenadores o mecenas. Independientemente de los resultados concretos, y sus reacciones ante los éxitos o fracasos, seguramente todos los deportistas tenían detrás de sus propias historias un denominador común: su esfuerzo personal y una familia que los apoyaba.

Indudablemente, la familia es el motor que nos impulsa a grandes realizaciones, donde se vislumbran las aptitudes y se pone en juego el potencial con la confianza y las ganas de alcanzar nuestras metas en cualquier ámbito del desarrollo humano. También llega a ser, en algunos casos, aquel que obstaculiza, a veces no con intensión, el logro de sueños o de un crecimiento armonioso. Puede ser que el desconocimiento o desinformación ocasionada por fuentes o medios poco fiables, los miedos, la falta de recursos económicos o materiales, las falsas creencias o mitos, el sentimiento de incapacidad o la sobreprotección, produzca el efecto contrario, es decir, un estancamiento de las capacidades (Castellanos, Bazán, Ferrari y Hernández, 2015; López-Aymes, Acuña y Durán, 2014; López-Aymes, Acuña y Mercado, 2013; Manzano y Arraz, 2008). Desde luego, contar con ciertas aptitudes, una gran dosis de motivación y esfuerzo, además de un clima familiar potencializador son condiciones clave para obtener resultados personales importantes, pero también se requiere de otros elementos contextuales que faciliten ese tránsito entre lo potencial y lo posible (Gagné, 2009). Entre ellos, el contexto escolar y otros espacios y agentes educativos pueden propiciar el descubrimiento y cultivo de las capacidades o talentos, más allá incluso de las limitaciones aparentes, o también obstaculizarlos. Por otro lado, el contexto político y geográfico, además de una pizca de suerte puede condicionar las oportunidades de que el talento florezca y se concrete.

Es por ello que, pensar que un niño o niña que muestre altas capacidades en algún área del desarrollo humano -por ejemplo en el área intelectual- le basta y sobra para sobresalir por sí mismo es un error. Diversos trabajos de investigación indican que los estudiantes con altas capacidades intelectuales requieren experiencias de aprendizaje diferentes, dado que presentan características singulares como una gran curiosidad intelectual, una velocidad mayor de procesamiento que les permite aprender más rápido, perfeccionismo, alta sensibilidad, creatividad, entre otras, que de no ser

atendidas podrían provocar algunos problemas sociales o emocionales (Hume y López-Aymes, 2011; Tourón y Santiago, 2015). Y esto es un tema que preocupa a sus familias.

En un estudio realizado en México para conocer cuáles son los sentimientos y expectativas de los padres de familia en torno a sus hijos/ con altas capacidades intelectuales, López-Aymes et al (2013) encontraron que los progenitores tienen sentimientos positivos, como orgullo, alegría y felicidad en el descubrimiento de las capacidades o logros de sus hijos; sin embargo, también mencionan algunos sentimientos negativos, como miedo, dificultad o preocupación, particularmente en la manera de corresponder y atender al máximo las demandas de sus hijos, ya sea por las cuestiones económicas o por el conocimiento avanzado que pudieran alcanzar sus hijos. En cuanto a las expectativas, una parte de los padres mencionan altas expectativas en torno a los logros que pudieran llegar a alcanzar sus hijos y su interés en estimularlos; pero también manifiestan incertidumbre sobre las propias características de este tipo de niños/as y la dificultad para acceder a un diagnóstico especializado y orientación educativa, ya que encuentran pocos profesionales especializados en el tema, lo cual los confunde y agota. En ese sentido, los padres de familia demandan apoyos económicos y pedagógicos por parte del gobierno, además de especialistas y la búsqueda de nuevas vías para que sus hijos logren un desarrollo óptimo. En conclusión, los padres y madres con hijos/as con altas capacidades del estudio mencionado ponen de manifiesto la preocupación sobre saber qué son las altas capacidades, cómo pueden contribuir a su desarrollo personal y social; además, muestran interés por las acciones que puedan implementar para adecuar su educación, así como lograr acercamientos con la escuela y conocer sobre programas escolares o extracurriculares para niños/as con estas características (López-Aymes et al, 2014;López-Aymes et al, 2013).

En años recientes, se ha podido observar un creciente interés de las familias con hijos/as con altas capacidades intelectuales por formarse y buscar ayuda en un terreno que ha estado medio empantanado debido mitos y a falsas creencias (Borges, Hernández y Rodríguez-Naveiras, 2009; Pérez, 2000). En esta búsqueda se topan con una gran desinformación promovida y reforzada muchas veces por los medios de comunicación, las redes sociales, o instituciones poco serias, dentro de una cultura que poco aprecia el valor de la diversidad, lo que seguramente interferirá en la propia comprensión de sus hijos y no puedan tomar las decisiones más adecuadas (Pérez, 2000). Es así que la respuesta a esta necesidad de orientación o formación de los padres tendría que traspasar la información parcializada y prescriptiva (Colangelo y Dettman, 1983), a una formación participativa, guiada y vivencial.

Dada la escasez de estudios acerca de las familias con altas capacidades en México (Durán, 2006; Flores y Valadez, 2016; Gómez y Valadez, 2010; Nechar, Sánchez-Escobedo y Valdes, 2016; Mercado, 2011), así como de respuesta a sus demandas de orientación, el objetivo de este trabajo es presentar un programa de

orientación psicopedagógica dirigido a padres de familias con hijos con altas capacidades intelectuales y su evaluación (Borges, Nieto, Moreno y López-Aymes, 2016; López-Aymes, Navarro, Vázquez y Acuña, en prensa; Rodríguez-Naveiras, 2010; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

Programa *Encuentros* y su evaluación

El programa *Encuentros* tiene como objetivo ofrecer un espacio para la reflexión y la aportación de estrategias para la educación de los hijos con altas capacidades intelectuales, favoreciendo el debate y la interrelación entre personas que comparten una misma problemática. El programa se desarrolla en 20 sesiones semanales, con una duración de 90 a 120 minutos cada una. Se implementa de forma simultánea al programa "Descubriéndonos", un programa de corte socioafectivo dirigido a sus hijos con altas capacidades en edades comprendidas entre los 6 y 12 años. Ambos cursos conforman el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) diseñado por África Borges y su equipo de la Universidad de la Laguna en Tenerife (Rodríguez-Naveiras et al, 2015) y adaptado por López-Aymes et al (en prensa) e implementado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos desde el ciclo escolar 2013/2014. El programa *Encuentros* se organiza de la siguiente forma. Al inicio de cada sesión se plantea el tema de discusión/reflexión, el cual es conducido por la coordinadora del programa. A continuación, se exponen casos, los cuales se debaten en pequeño grupo, con una puesta en común colectiva, potenciando así la relación entre iguales, la búsqueda de soluciones y compartir una realidad en común. Se trata de ofrecer ejemplos de la vida real y pautas de crianza en positivo que permitan su identificación y reflexión (Rodríguez-Naveiras y Borges, 2016). Las temáticas que se abordan son las siguientes: Mitos sobre las altas capacidades, características y necesidades, adaptación personal y social, emociones, normas y límites, premios y castigos, habilidades comunicativas, estilos de crianza, los niños entre las tecnologías, relación familia-escuela, creatividad, entre otras.

En cuanto a la evaluación de programas, Borges y Rodríguez-Naveiras (2012) mencionan que no hay una sola manera de abordarlo; existen diversos enfoques evaluativos, como el grado de implicación del evaluador (evaluación interna o externa) o el momento de la evaluación (antes, durante o después de la ejecución del programa), o en función de su finalidad: *sumativa* –si se analizan los resultados del programa, es decir, si se han alcanzado los objetivos propuestos en la dirección y grado deseados (*eficacia*), si se han producido otros efectos no programados, sean positivos o negativos (*efectividad*), o bien, la valoración de los costos del programa (*eficiencia*), tanto en lo que se refiere a la relación entre lo que ha costado llevarlo a cabo y los logros obtenidos como a la comparación entre programas, para determinar si, con el mismo resultado, un programa resulta menos costoso que otro en tiempo, esfuerzo y dinero– y de proceso

o *formativa,* cuando se valora la implementación del programa y la posibilidad de introducir cambios para su mejora.

En el caso de este trabajo, nos centramos en la evaluación sumativa, de la que nos interesa conocer la efectividad del programa a partir del cumplimiento de las expectativas de los padres, así como la valoración del curso y de la coordinadora del mismo.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por madres y padres de niños/as con altas capacidades intelectuales (en edades comprendidas entre los 29 y 55 años) que participaron en la tercera edición del programa "Encuentros", durante el ciclo escolar 2015/2016. Al principio del programa acudieron 23 madres y padres, para después conformarse un grupo de 12 progenitores quienes concluyeron en programa. Los otros padres fueron abandonando por varias causas: dificultades económicas, no se ajustaron al horario, sus hijos/as ya no querían ir, por perder la continuidad después de los periodos vacacionales. Por lo tanto, para este estudio se recogen las evaluaciones de 10 familias (12 progenitores, 10 madres y 2 padres) que concluyeron el programa.

Instrumentos

Se aplicaron tres cuestionaros diseñados *ad hoc* por el Grupo de Investigación en Superdotación-gtisd (Cadenas y Borges, 2012; Rodríguez-Naveiras y Borges, 2016):

1) Cuestionario de expectativas (post). Consta de 30 reactivos en escala de likert organizados en cuatro bloques: Expectativas, que se refiere a lo que esperaba del programa; Motivación, que le motivó a participar; Aspectos de éxito, sobre los aspectos de relevancia que pueden contribuir al éxito de la intervención; Aportaciones. recoge diversas contribuciones que los participantes hicieron para el mejor desarrollo del Programa. Al finalizar, se pasa otra prueba, con las mismas dimensiones, pero donde se valora si se han logrado los objetivos previstos.
2) Cuestionario de evaluación del curso (adaptado por el grupo de la UAEM). Consta de 17 reactivos en escala de likert con 5 opciones de respuesta (1 nunca, 5 siempre) sobre las expectativas, organización, temporalización del curso, etc. Además, contiene cuatro preguntas abiertas sobre lo que más le ha gustado del curso, si piensan continuar en el curso próximo y por qué, sobre las temáticas que les gustaría que se abordaran y sugerencias para mejorar.
3) La Evaluación de la coordinadora del programa (adaptado por el grupo de la UAEM). Consta de 14 reactivos en escala de likert con 5 opciones de respuesta

(1 nunca, 5 siempre), y valora las habilidades comunicativas, conducción del grupo, preparación de los temas, etc.

Procedimiento

La tercera edición del programa *Encuentros* se llevó a cabo de noviembre de 2015 a mayo de 2016 en las instalaciones de la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). El programa se desarrolló en 20 sesiones con una duración de 90 minutos cada una, de periodicidad semanal. Los datos que se analizan corresponden a los resultados de los tres instrumentos descritos anteriormente y fueron aplicados en la última sesión del programa.

Análisis de datos

Se realiza un análisis de frecuencias para el estudio de las respuestas a cada uno de los contenidos en los que están estructurados los instrumentos.

Resultados

Con respecto al cumplimiento de expectativas, se analizaron cada uno de los apartados del instrumento. Cabe mencionar que este cuestionario fue cumplimentado por 10 participantes, mientras que el de la evaluación del curso y el de la coordinadora lo contestaron 12 participantes.

En la Figura 1 se pueden observar las puntuaciones sobre las Expectativas cumplidas, es decir, respecto a lo que he obtenido del programa, la mayor parte de los participantes otorgan puntuaciones de 3 (bastante) y 4 (mucho) a los diferentes reactivos, destacando: E1 Aprender a tratar mejor a mis hijos/as; E5 Tener un rato para reflexionar sobre mi papel de padre o madre y E10 Contribuir a conocerme mejor. Adicionalmente, algunas madres comentaron que "aprendí a reconocer sus fortalezas y debilidades"; "a reconocer la diferencia de mi crianza con la que le doy a mi hijo".

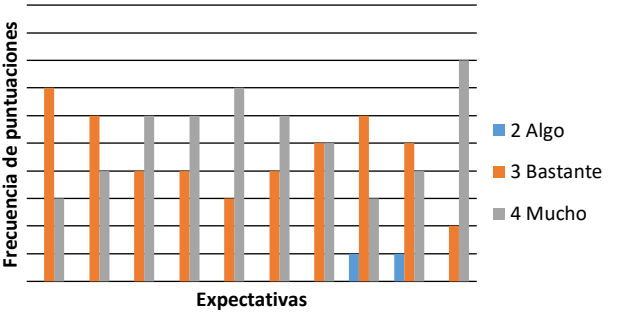


Figura 1. **Frecuencias del apartado Expectativas**

En la Figura 2 se encuentran las frecuencias halladas en el apartado de Motivación para continuar en el programa. Los reactivos que puntuaron con 4 (mucho) con mayor frecuencia fueron: M1 Tener una alternativa para mis hijos; M6 Porque me gusta relacionarme con otros padres. Adicionalmente algunos participantes comentaron que "aprendí a escuchar a mi hijo"; "me sentí como esponja en captar todo".

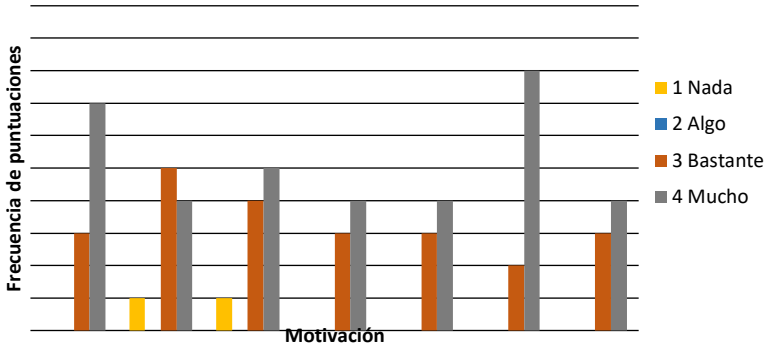


Figura 2. **Frecuencias del apartado Motivación**

En la Figura 3 se encuentran las frecuencias del apartado de Aspectos de éxito, que es lo que piensan que ha favorecido el desarrollo del programa. Se puede observar que el aspecto mejor valorado es AX5 que los monitores son cercanos con los niños/as y los padres, así como AX2 participar verbalmente en las sesiones y AX6 que conozcamos desde el principio qué se hace en cada momento. Adicionalmente comentaron que un aspecto de éxito es "el saber que nuestros hijos saben convivir y trabajar en equipo", y que "ojalá pudiera ser conocido en la escuela pública".

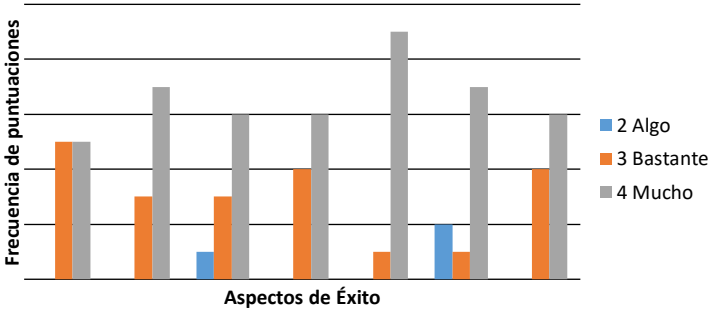


Figura 3. **Frecuencias del apartado Aspectos de Éxito**

En la figura 4, sobre lo que consideran haber aportado al programa, destacan los reactivos A6 He sido respetuoso/a con la monitora, A3 He escuchado atentamente y A5 He sido respetuoso con los otros padres. Más controvertido se encuentra el A1 He dado mi opinión y A4 He compartido mis habilidades con otros. Un participante encontró valioso "el ser escuchado de mis problemas de educación y las soluciones a estos problemas". Estos resultados se corresponden a las expectativas iniciales del grupo, que se caracterizan por la escucha activa y respetuosa.

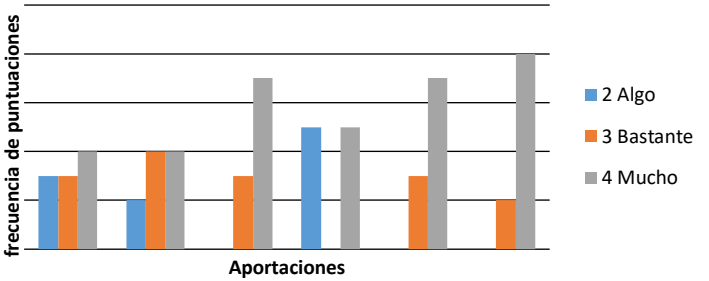


Figura 4. **Frecuencias del apartado Aportaciones**

Con respecto a la Evaluación del curso, encontramos puntuaciones muy positivas. En la Figura 5 se puede observar que la totalidad de los participantes han puntuado con 5 (siempre) los reactivos EV6, EV8, EV16 y EV17 que hacen referencia a que han encontrado útil el curso para sus vidas, se encuentran completamente satisfechas, les ha gustado mucho y lo recomendarían a sus amigos, respectivamente. Además, EV 11 no les ha parecido excesivamente teórico, EV2 ha sido ameno, EV3 claro y el EV15 material ha sido sencillo y fácil de seguir.

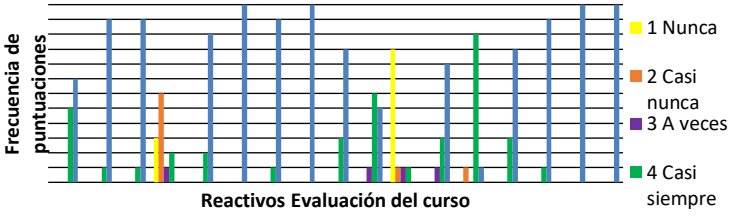


Figura 5. **Evaluación del curso**

Lo que más les ha gustado del curso ha sido la diversidad de temas y la secuencia presentada, la participación de los asistentes y la retroalimentación recibida; también observar el crecimiento personal de sí mismas y de sus hijos; para otras lo más valioso es la oportunidad de compartir experiencias con los compañeros y la forma de conducir el curso.

El 100% de los participantes manifiesta estar interesado en continuar para el próximo curso para seguir aprendiendo, mejorar sus habilidades de crianza, y porque les ha ayudado mucho a ellas/os y a sus hijos/as.

Entre los temas que les gustaría abordar o profundizar se encuentran: la sexualidad, inteligencia emocional (crearles más seguridad a los niños), el carácter (cómo controlarlo), mediación entre hermanos, diálogo entre padres e hijos y cómo lidiar con "los juegos de las tecnologías".

Entre las sugerencias para mejorar proponen cosas interesantes, por ejemplo, actividades "de autoexploración y sanación de heridas de la infancia para poder apoyar mejor a los hijos", "platicar más sobre el cambio de carácter en la etapa adolescente" e "introducir dinámicas donde se involucren en el mismo espacio los papás y sus hijos". Además, demandan que se amplíe un poco el horario y procurar que no se atraviesen vacaciones para "no desubicarnos".

Por último, la evaluación de la coordinadora del curso también recibió puntuaciones muy positivas. Como se observa en la Figura 6, el 60% de los reactivos fueron puntuados con 5 (siempre) por todos los participantes (n=12). Los reactivos 1, 3, 4, hacen referencia a las conductas de la coordinadora, tales como mostrarse con serenidad, seguridad y paciencia. Así mismo en los reactivos 7, 8, 9, 11 y 12 los participantes reconocen que se prepara bien los temas, deja opinar y escucha sus participaciones, suele estar de buen humor, se comunica bien y es respetuosa, dice las cosas de forma clara y comprensible. Los reactivos 10 y 13 hacen referencia a las dinámicas que usa la monitora, que en ocasiones puede no ser muy variada y falta que se reconozca en los participantes un poco más sus participaciones.

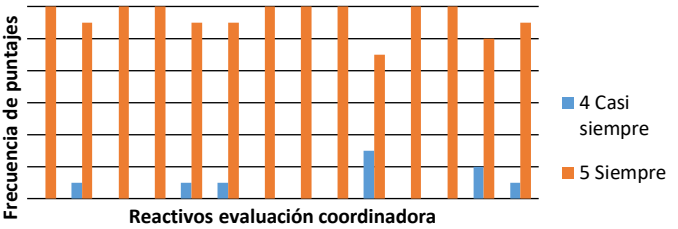


Figura 6. Evaluación de la coordinadora del programa

Conclusiones

En este estudio se ha analizado el cumplimiento de expectativas después de un programa dirigido a padres y madres con hijos con altas capacidades, así como su valoración global del curso y la implementación por parte de la coordinadora.

Se puede decir que los padres se sienten muy satisfechos con la participación en el programa, particularmente porque les ha permitido reflexionar sobre las características de sus hijos con altas capacidades, sus estilos de crianza y sus propias vivencias. El programa Encuentros ha sido un espacio para encontrarse con otros padres con preocupaciones similares con los que han tenido oportunidad de aprender y acompañar en el proceso de crecimiento personal. La mayoría ha valorado muy positivo tener un espacio para el autoconocimiento. Para la gran mayoría (80%), esta fue su primera participación en el programa, y las expectativas iniciales suelen estar muy focalizadas en las actuaciones que se realicen directamente con sus hijos, tal como menciona Cadenas y Borges (2012), y no en ellos como sujetos de intervención. Por lo que resultaría interesante conseguir la permanencia en el grupo en siguientes ediciones para poder analizar la evolución de los padres y su mayor implicación en las sesiones.

Esta evaluación permite detectar algunas áreas de oportunidad para mejorar la implementación del programa *Encuentros*, tanto en la ampliación y profundización de algunos contenidos, como en la dinámica de las sesiones para asegurar la participación de todos los padres y madres y se sientan recompensados por ello. Una idea que puede ser implementada en futuras ediciones es tener sesiones donde se involucren tanto los progenitores como sus hijos en las mismas actividades.

A partir de los resultados, podemos concluir que la familia es piedra angular en el desarrollo óptimo e integral de los niños con altas capacidades intelectuales. Un programa sistematizado que permita la libre expresión de ideas, el modelado de resolución de conflictos de manera asertiva y la escucha activa en un ambiente de confianza permiten la evolución y crecimiento del grupo que redunda, según los resultados, en el mejoramiento de las relaciones de sus hijos, con la familia. Falta aún trabajar más la vinculación de la familia con la escuela para aprovechar las potencialidades de ambos contextos para el beneficio del desarrollo integral de los niños y niñas con altas capacidades. De esta manera, estos chicos no sólo conseguirán medallas o posiciones en cuadros de honor, sino la posibilidad de un crecimiento armónico en sus contextos más próximos que les permitan llegar a ser quienes son.

Referencias

Borges, A., Hernández, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades, tierra de mitos. Revista de Investigación para Alumnos de Psicología y Logopedia, 3, 1-11. Recuperado de http://www.psicologia.ull.es/archivos/revista/articulos%20ripla%2009/Superdotaci%C3%B3n%20y%20altas%20capacidades%20intelectuales,%20tierra%20de%20mitos.pdf

Borges, A., Nieto, I., Moreno, C. y López-Aymes, G. (2016). Medida de la efectividad del programa integral para altas capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México. Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad, 21 (2), 32-45.

Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2012). Programas de intervención en altas capacidades intelectuales y su evaluación. En M.D. Valadez, J. Betancourt y M.A. Zavala (Coords.), Niños superdotados y talentosos. Una perspectiva para docentes (pp. 395-406). México: Manual Moderno.

Cadenas, M. y Borges, A. (2012). Estudio de las expectativas parentales hacia un programa de intervención psicoeducativa: programa integral para altas capacidades (PIPAC). Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia, 2 (1): 16-20. Recuperado de http://www.ridpsiclo.es.

Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M. y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. Revista de Psicología, 33 (2), 299-332.

Colangelo, N. y Dettman, D. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. Exceptional children, 50(1), 20-27.

Durán, G.G. (2006). Orientación psicopedagógica a padres de familia con hijos/as de altas capacidades: un enfoque sistémico-humanista (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Flores, J. F. y Valadez, M. D. (2016). PROPHAC Programa de Orientación a Padres de Hijos con Altas Capacidades. En M. D. Valadez, G. López-Aymes, J. Betancourt y R. Zambrano (Coords.), Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación (pp. 127-141). México: Manual Moderno.

Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska. Waco, TX: Prufrock Press.

Gómez, M. A. y Valadez, M. D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. Faísca, 15 (17), 67-85.

Hume, M. & López Aymes, G. (2011). Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento Extracurricular para Alumnos con Altas Capacidades de la Provincia de Toledo (PPEEAC-TO). En J. M. Román Sánchez, M. A. Carbonero Martín y J. D. Valdivieso Pastor (Comp.), Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural. Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.

López-Aymes, G., Acuña, S.R. y Durán, G.G. (2014). Families of gifted and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. Journal of Curriculum and Teaching, 3(1), 54-62. doi:10.5430/jct.v3n1p54.

López Aymes, G. Acuña, S. R. y Mercado, A. (2013). Niños y niñas con altas capacidades y sus familias. En A. Bazán y C. Butto (Coords.), Psicología y contextos educativos (pp. 102-116). México: Horizonte Educativos. Universidad Pedagógica Nacional.

López-Aymes, G., Navarro, M. I., Vázquez, N. y Acuña, S. (en prensa). Programa Integral para las Altas Capacidades (PIPAC). Un pretexto para desarrollar habilidades socioafectivas en niños y niñas con altas capacidades en México. En J. Mandrujano (Coord.), Memorias. Simposio llevado a cabo en el Simposio Aptitudes Sobresalientes y Talentos por la Dirección General de Desarrollo e Investigación Educativa del Estado de Michoacán, Morelia, Michoacán.

Manzano, A. y Arranz, E. B. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. Anuario de Psicología, 39(3), 289-309.

Mercado, A. E. (2011). Características y necesidades de orientación de las familias con hijos con altas capacidades y aptitudes sobresalientes (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Nechar, E., Sánchez-Escobedo, P. y Valdes, A. A. (2016). Desarrollo de un programa de orientación con padres de estudiantes sobresalientes. En M. D. Valadez, G. López-Aymes, J. Betancourt y R. Zambrano (Coords.), Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación (pp. 119-126). México: Manual Moderno.

Pérez, L. (2000). Educación familiar de los niños sobredotados: necesidades y alternativas. Sobredotaçao, 1 (1-2), 47-64.

Rodríguez-Naveiras, E. (2010). PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife. Recuperado de ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs265.pdf.

Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2016). Evaluación formativa y sumativa del programa integral para altas capacidades (PIPAC). En M. D. Valadez, G. López-Aymes, J. Betancourt y R. Zambrano (Coords.), Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación (pp. 49-65). México: Manual Moderno.

Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez, M., Borges, A. y Valadez, M. D. (2015). Programa Integral Para Altas Capacidades. Descubriéndonos: Una guía para su aplicación. México: Manual Moderno.

Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. Revista de Educación, 368, 196-231.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS: PESQUISA COLABORATIVA E CURRÍCULO FREIREANO

Ivanilde Apoluceno de Oliveira[1]
Tânia Regina Lobato dos Santos[2]

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación-acción colaborativa, envolviendo la elaboración de currículum con base en la pedagogía de Paulo Freire, realizada con docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos sordos en una escuela especializada de la ciudad de Belém. Es una investigación-acción, de abordaje cualitativo con los siguientes procedimientos metodológicos: (a) levantamiento bibliográfico y documental; (b) realización de entrevistas semiestructuradas con los docentes; (c) consulta a los educandos por medio de dinámicas pedagógicas; (d) observación participante. Acompañamiento de la aplicación de la propuesta por medio de registro en diario de campo; (e) la sistematización y análisis de los datos realizados por medio de ejes temáticos. La investigación contó con la participación de 09 investigadores, 06 auxiliares de investigaciones, 01becado 07 alumnos, 06 docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos y 02 técnicos de la escuela investigada. El diagnóstico inicial de la investigación apuntó para la inexistencia de proyecto pedagógico direccionado a la educación de jóvenes y adultos y la necesidad de elaborar currículum que atienda la demanda del alumnado de la escuela: jóvenes y adultos sordos. Los resultados apuntan que con el currículum adaptado hubo cambios significativos en la práctica docente y en el nivel de aprendizaje de los educandos sordos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Alumnos Sordos. Currículum Freireano.

---

[1] Pós-doutora em Educação pela PUC-RIO. Doutora em educação pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Professora Titular, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Endereço: Rua Jerônimo Pimentel, 426 apto 701. Umarizal. Belém-Pará. CEP. 66. 055-000. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

[2]Pós-doutora em Educação pela PUC-RIO. Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Titular, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Endereço: Av. Visconde de Souza Franco nº 601, apto 2202. Umarizal. Belém-Pará. CEP: 66.055-005. E-mail: tanialobato@superig.com.br.

Introdução

No Brasil, desde os anos 90 que a política de inclusão vem sendo implantada nos sistemas de ensino, com o objetivo de viabilizar ao público alvo da educação especial, o acesso à educação, por meio de sua inclusão no ensino regular comum. Entretanto, apesar do foco da inclusão ser o ensino regular, as escolas especializadas continuam mantendo atendimento educacional a segmentos da educação especial, entre os quais, jovens e adultos surdos.

A educação de jovens e adultos tem sido contemplada no campo da educação especial no Brasil, mas de forma secundarizada e fragilizada, seja pela ausência de políticas de formação de docentes, que efetive a interface entre a educação especial e a educação de jovens e adultos, seja pela carência nas escolas de currículo voltado para a educação de jovens e adultos ou pela priorização do atendimento educacional especializado com crianças no ensino fundamental, entre outras questões.

Além disso, a pesquisa concluída em 2014, no campo da educação especial, aponta para um discurso recorrente, por parte de docentes de escolas públicas, de que o público alvo da educação especial não aprende e que por isso, não há progressão escolar.

> Segundo o professor Marcos (G2) [...] os alunos não estavam conseguindo avançar nos estudos. Muitos ficaram retidos.
> A professora Angel (G2) problematizou que apesar da rede municipal de ensino ter uma organização de ciclos, com a proposta de não reter os alunos, os educandos com necessidades educacionais especiais não estavam avançando (Silveira *et al*, 2015, p. 61 e 62).

Por que o educando da educação especial não está conseguindo aprender? Que fatores escolares estão contribuindo para a retenção destes educandos, principalmente, em turmas de Educação de Jovens e Adultos?

Com o objetivo de não apenas diagnosticar, mas também contribuir com mudanças nas práticas pedagógicas, visando a melhoria qualitativa da aprendizagem dos educandos jovens e adultos da educação especial, é que realizamos uma pesquisa-ação colaborativa com docentes, em uma escola especializada da cidade de Belém-Pará- Brasil.

Thiollent (1988, p. 46) afirma que há uma função política na pesquisa-ação considerando ser "um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares". Neste caso, o público-alvo são alunos surdos da Educação de Jovens e Adultos.

Para Pimenta (2005) a pesquisa colaborativa possibilita aos professores problematizarem, analisarem e compreenderem suas próprias práticas, favorecendo o

crescimento pessoal, o compromisso profissional e a construção de práticas democráticas e participativas. Desta forma, o *como fazer* relacionado ao *porque fazer*; *para que fazer* e *para quem fazer* são instâncias que estão presentes nas ações pedagógicas e reverberam na pratica pedagógica do professor (Nóvoa, 1992). E ao possibilitar a mudança na prática cotidiana docente, a pesquisa colaborativa torna-se pertinente na educação que envolve uma população historicamente excluída do contexto escolar, neste caso, pessoas jovens e adultas surdas. Compreendemos que educação inclusiva para ser viabilizada no âmbito escolar necessita de mudanças na estrutura física das escolas, na garantia aos professores de melhores salários, de condições funcionais de trabalho, de capacitações, por via da formação continuada, e de reorientações curriculares que possibilitem mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes.

Segundo Corazza (2001, p. 14) o currículo é o que dizemos e fazemos.com ele, por ele, nele. É o nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. Significa que, currículo, são os conjuntos de saberes e práticas que estão associados a todas as atividades desenvolvidas intra e extraescolar e que interferem diretamente na construção do conhecimento escolar, ou seja, são instâncias articuladas a prática pedagógica. E a relação que se estabelece entre o pensar e o fazer, a reflexão e a ação é que possibilita a transformação do contexto e da prática pedagógica.

O currículo, então, é significativo, em qualquer espaço escolar, quer seja associado as disciplinas, situações cotidianas vindas de interesses técnicos científicos e escolares, associado a saberes e práticas do cotidiano e de vida de todos que estão envolvidos no processo educativo e elaborem estratégias pedagógicas visando dar significado ao conteúdo trabalhado e ao processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo desta comunicação é apresentar os resultados da pesquisa-ação colaborativa realizada com docentes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola especializada de surdos, da cidade de Belém-Pará-Brasil, tendo como foco a proposta curricular na perspectiva freireana, visando a melhoria do ensino-aprendizagem na escola, considerando que sem a reformulação curricular "não poderemos ter a escola pública municipal que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa" (Freire, 1995, p.42).

Currículo entendido como todas as ações desenvolvidas no espaço escolar que contribuem para tornar o educando um sujeito aprendente. Desta forma, o currículo consiste em toda a comunicação realizada com o educando que lhe possibilita o dialogar com o ensinar e o aprender, assim como, ao assegurar reflexão crítica sobre o seu cotidiano de vida e escolar, em comunicação com os outros, possibilitamos o apreender de novos conhecimentos.

A pesquisa foi realizada, em diálogo com os docentes, em quatro etapas: (1) **a diagnose**, por meio de entrevistas com professores e dinâmicas pedagógicas com os educandos; (2) a **formação dos professores**, envolvendo todos os docentes da Educação de Jovens e Adultos da escola (3) a **proposta curricular** que deu suporte ao **plano de ação**, envolvendo o currículo e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana.

O referencial teórico utilizado foi a pedagogia de Paulo Freire, considerando ser uma proposta educacional engajada politicamente com as classes populares, cuja proposta metodológica tem contribuído, de forma significativa, para políticas e práticas alfabetizadoras de jovens e adultos.

Os princípios da educação popular freireana que nortearam as ações colaborativas na pesquisa foram: o *diálogo* entre formadores, docentes, discentes e técnicos, a *criticidade* em relação aos conteúdos e à realidade social e escolar vivenciada pelos docentes na prática educacional da EJA, a *práxis*, capaz de viabilizar ao educador repensar sua prática a partir do contexto local e *ético-política* possibilitando aos docentes e técnicos se engajarem às populares visando ações educacionais que contribuam para a transformação social (Oliveira, 2015).

Nesta comunicação apresentamos as três fases da pesquisa: diagnose, formação, e proposta curricular com seu respectivo plano de ação, com o foco para o processo de reorientação curricular.

Metodologia

O estudo realizado foi a pesquisa-ação colaborativa, definida por Ibiapina (2008) como: "prática que se volta para a resolução de problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores". (Ibiapina, 2008, p.23).

Neste sentido, o currículo, na pesquisa colaborativa, pode se configurar como uma diversidade de respostas que são encontradas em um espaço de diálogo pedagógico entre todos os envolvidos do processo educativo, os quais pensando coletivamente, abrem possibilidades de mudarem suas próprias ações didáticas e pedagógicas.

Trata-se de uma pesquisa de campo e de abordagem qualitativa com os seguintes procedimentos metodológicos: (a) levantamento bibliográfico e documental; (b) realização de entrevistas semi-estruturadas com os docentes para diagnose das necessidades docentes; (c) consulta aos educandos por meio de *dinâmicas pedagógicas* definidas no processo de investigação; (d) observação participante. Acompanhamento do processo de aplicação da proposta por meio de registro em diário de campo; (e) a sistematização e a análise dos dados foram efetivadas por meio de construção de eixos temáticos, tendo por base a análise de conteúdo de Bardin (2002).

A escola envolvida na pesquisa é de educação básica e atende alunos surdos da educação infantil, ensino fundamental nas séries iniciais e a Educação de Jovens e Adultos.

As professoras sujeitos da pesquisa em todas as fases da pesquisa foram 04, na faixa etária dos 27 aos 46 anos, sendo formadas em Pedagogia e em Formação de Professores. Atuam no magistério de três a vinte anos. Todas tiveram formação em Libras, após o acesso à escola e tiveram poucas informações sobre a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e se ressentem de formação continuada sobre temas desta modalidade de ensino.

Os discentes surdos que participaram da fase diagnóstica da pesquisa foram 07 mulheres, com a idade entre 22 e 50 anos, prevalecendo educandas na faixa dos 20 anos.

Na fase da aplicação da proposta foram envolvidas na pesquisa três turmas, sendo uma da 1ª e duas da 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos do turno da noite, congregando 07 docentes, uma técnica e 11 (onze) discentes, sendo 07 (sete) mulheres e 04 (quatro) homens. Os sujeitos serão mencionados neste artigo por nomes fictícios.

A pesquisa no total contou com a participação de 09 pesquisadores, 06 auxiliares de pesquisas, 01graduando bolsista da Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa - FAPESPA, 18 discentes, 07 docentes da Educação de Jovens e Adultos e uma assessora pedagógica da escola pesquisada.

Resultados e discussões

Fase 1:Diagnose

Identificamos que as professoras entrevistadas possuem formação na educação especial, mas tiveram poucas informações sobre a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial. Para o trabalho pedagógico em turmas da Educação de Jovens e Adultos também não tiveram nenhuma formação continuada sobre o tema.

Outra situação encontrada na escola foi a ausência de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos. As professoras seguem os conteúdos escolares estabelecidos para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Conselho Estadual de Educação, sem um programa específico para a população jovem e adulta surda.

> *Nós partimos da educação dos surdos a partir do interesse dele, coisas do dia a dia, coisas práticas [...] a gente trabalha mesmo voltado ao interesse do aluno, coisas práticas da vida dele, o que ele vai utilizar (Professora Maria Júlia).*

Essa ausência de formação e de Programa específico para a Educação de Jovens e Adultos são refletidas na prática docente. Apesar de utilizarem recursos pedagógicos diversificados, no processo alfabetizador as docentes não sabem definir qual a estrutura metodológica norteadora das ações pedagógicas. O referencial para o

ensino da língua portuguesa é a Língua Brasileira de Sinais Libras, por isso não utilizam a silabação como estratégia metodológica. As professoras partem da palavra como um todo, associando a palavra ao sinal de libras, cujo processo é realizado sem uma sistematização. Desta forma, cada professor segue seu planejamento sem uma proposta clara em termos teórico-metodológicos para a população de jovens e adultos surda, pautando-se, de forma predominante, na prática tradicional.

Uma das consequências desta prática é a dificuldade de aprendizagem, expressa pelos educandos, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Ciências. Uma educanda destacou ser trabalhoso o processo de aprendizagem e outra afirmou não entender nada, por isso, não tem motivação em estudar.

> *Eu quero estudar mais, aprender porque as provas são muito difíceis então eu preciso estudar mais, é trabalhoso esse processo de aprendizagem (Aluna Joana).*
>
> *Não tenho vontade de aprender nada aqui na escola, porque eu não entendo, as provas são difíceis, as aulas são complicadas, eu não entendo nada (Aluna Jurema).*

As situações diagnosticadas com as professoras e as dificuldades e desmotivações apresentadas pelas educandas apontaram para a necessidade de serem os docentes da escola preparados para trabalharem com a população de jovens e adultos surda e pensarem em um currículo que atendesse à demanda dessa população na escola pesquisada.

Neste sentido, a pesquisa colaborativa possibilitou uma primeira reflexão sobre as situações diagnosticadas e viabilizou a primeira caminhada de superação: a formação dos professores.

Fase 2: Formação de Professores

A formação de professores foi direcionada para a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana e atendeu a todos os docentes da Escola, com a participação também do corpo técnico.

A formação teve o tempo de 14 horas, sendo realizada no horário das 17:00 às 21:00 horas e o objetivo foi trabalhar os pressupostos da educação popular de Paulo Freire, para o desenvolvimento, por parte dos docentes, de uma ação educacional que melhorasse o nível de aprendizagem dos educandos. “Os conteúdos trabalhados foram: a Educação de Jovens e Adultos: concepções e especificidades. A Educação Popular de Paulo Freire: diretrizes teórico-metodológicas da alfabetização. Oficina pedagógica: processo de alfabetização na EJA na perspectiva freireana” (Oliveira, 2015, p.82).

A formação, conforme Oliveira (2015), foi realizada em duas etapas: a primeira, constituida de formação teórico-metodológica sobre a EJA na perspectiva da

Educação popular de Paulo Freire e a segunda, por meio de realização de oficinas pedagógicas, dinâmicas e atividades teórico-práticas sobre o processo de alfabetização na EJA na perspectiva da educação freireana. Os recursos utilizados foram: "data show, CPU, caixa de som, microfone. Diversos materiais foram usados nas dinâmicas pedagógicas: Papel A4, cartolina, pincéis para quadro branco, canetas hidrocor, tesoura, cola. Utilizou se, também, diversos recursos didáticos: textos, revistas, jornais, vídeos, rótulos e embalagens, entre outros" (Oliveira, 2015, p. 82).

Consideramos pouco o tempo de formação, mas a formação realizada proporcionou tratar os princípios educacionais freireanos, entre os quais, a dialogicidade, a valorização do saber da experiência e a autonomia no processo de aprendizagem, e nas oficinas foram trabalhadas e vivenciadas situações da prática alfabetizadora. Nas oficinas foram desenvolvidas algumas atividades por meio da comunicação em libras.

A formação efetivada, na perspectiva freireana, com os professores foi importante para os docentes identificarem as possibilidades de ações educacionais e a superação de representações negativas sobre a aprendizagem de jovens e adultos surdos, bem como a necessidade de encontrarem outros paradigmas e estratégias pedagógicas que facilitassem a aprendizagem dos educandos, rompendo com a rotina estabelecida na escola.

A formação viabilizou a reflexão sobre a prática docente e a criação de estratégias pedagógicas que possibilitassem aos professores dialogar com os educandos, e estes serem sujeitos de sua aprendizagem. As estratégias propostas foram organizadas em um plano de ação, tendo por base temas geradores oriundos da prática dialogada com os educandos.

Fase 3: Proposta curricular

A proposta curricular foi elaborada coletivamente, por meio de várias reuniões, após a formação dos professores. Consideramos que no decorrer da elaboração curricular houve a preocupação em definir em conjunto com os professores sobre o que se desejava promover, para posteriormente materializar estas intenções e concretizá-las no processo de ensino aprendizagem.

Nessa proposta curricular buscou-se efetivar a educação de jovens e adultos relacionada às especificidades da educação de pessoas surdas, envolvendo a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita. Entendemos que voltar as ações curriculares para a vida cotidiana da escola, para a realidade dos alunos é um processo fundamental, pois se constitui no norteador da prática pedagógica ao possibilitar saber de onde se inicia e onde se quer chegar. "[...] A compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua

representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta" (Freire, 1995, p. 123).

Neste sentido, o currículo na visão de Paulo Freire envolve os saberes, as práticas concretas vivenciadas no espaço escolar pelos atores educacionais, em interação com as suas experiências de vida em sociedade. Isto significa que o saber ensinado pelo professor e aprendido pelo educando precisa ser apreendido na sua razão de ser, compreendendo-se que: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1997. p.25)

> É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado, e de outro, para, a partir de aí ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 1993, p.104-105).

Além dos princípios da educação freireana: *diálogo*, *criticidade*, *práxis* e ético-*política*, a proposta curricular incorporou também a *amorosidade* e a *autonomia*, considerando que a amorosidade promove uma relação afetiva, de solidariedade e amizade entre os atores educacionais e quando o aluno é capaz de problematizar e posicionar-se criticamente no seu contexto sociocultural, exerce sua autonomia como sujeito de conhecimento e cidadão.

Lopes e Macedo (2001, p.86) ressaltam a importância do diálogo na construção do currículo na pedagogia de Paulo Freire.

> Em contraposição à postura de narrador das histórias do mundo que o professor tem na educação bancária, Freire propõe a atuação dialógica na educação problematizadora. É pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo. O conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão. Havendo diálogo, também há um questionamento da hierarquia do saber do educador sobre o saber do educando: ambos aprendem na atividade dialógica. Não há finalidade *a priori*, estabelecidas pelo educador, fora das condições concretas de existência dos educandos. (Lopes; Macedo, 2011, p. 86).

Acrescenta-se o fato de que no processo educacional é fundamental que o educando seja incentivado a: "[...] pensar sobre o que conhece, estimulando-o o perguntar, expressar por meio da Libras o seu pensamento, a criar, a imaginar e a argumentar, entre outras habilidades, bem como, incentivando-o a pesquisar, a buscar o conhecimento" (Oliveira, 2015, p. 84).

As atividades realizadas estão diretamente ligadas às experiências de vida dos educandos, sua visão de mundo e vivências linguísticas. Desta forma, contra um currículo caracterizado como "invasão cultural", pautado nos saberes escolares, propõe Freire um currículo constituído pela "síntese cultural", por meio da interação entre os saberes escolares e os vivenciados em suas histórias de vida pelos educandos. Para Freire (2008, p.37) ensinar:

> É criar a possibilidade para que os alunos, desenvolvendo sua curiosidade e tornando-a cada vez mais crítica, produzam o conhecimento em colaboração com os professores. Ao docente não cabe transmitir conhecimento. Somente cabe propor ao aluno elaborar os meios necessários para construir sua própria compreensão do processo de conhecer e do objeto estudado.

Metodologicamente, definiu-se que, por meio de dinâmicas pedagógicas fossem escolhidos e trabalhados os temas e as palavras geradoras, com as quais, por meio da escrita, leitura e construções de textos, articular-se-ia, de forma interdisciplinar, os conteúdos escolares e os saberes dos educandos, utilizando-se uma diversidade de recursos pedagógicos e seguindo o ritmo de aprendizagem dos educandos, visando superar a prática tradicional (Oliveira, 2015).

Assim, a organização curricular por meio do Plano de Ação orientou as atividades educativas a serem desenvolvidas durante o período letivo e se construiu a partir da necessidade do conjunto de sujeitos envolvidos, em articulação com a sua realidade social, escolar e pessoal. Pressupunha-se que o currículo deveria assegurar *o que*, *o como*, *o quando* ensinar e *como* avaliar o processo pedagógico.

A avaliação adotada foi a processual e formativa, buscando-se identificar as dificuldades e os avanços escolares dos educandos no seu processo de aprendizagem. Os critérios de avaliação adotados foram: "Atitudes de interesse e participação dos alunos nas atividades coletivas e individuais, as suas experiências e leitura de mundo, habilidades de leitura global e convencional, construção de palavras, comunicação em libras, escrita e por imagens elaboradas pelos alunos" (Oliveira, 2015, p.85).

Pelo fato das disciplinas de turmas 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos serem ofertadas em horários e com professores diferenciados, no turno da noite, grande parte dos planejamentos e das atividades pedagógicas foram efetivadas de forma coletiva e interdisciplinar.

A organização curricular em Paulo Freire se apresenta em uma abordagem interdisciplinar, superando o desenho curricular disciplinar e fragmentado de origem cartesiana. Tem por base temas geradores provenientes do contexto social e cultural dos educandos. Assim, parte dos conhecimentos adquiridos pelos educandos no cotidiano sociocultural, mas os resignifica por meio do debate crítico.

Esta ação coletiva e interdisciplinar se mostrou extremamente significativa no plano pedagógico elaborado e realizado, pois teve aceitação tanto dos alunos como dos professores.

Os alunos realizaram diversas atividades individuais e coletivas com as palavras geradoras, confeccionaram cartazes, recortaram figuras, elaboraram textos escritos, desenharam, efetivaram atividades extraclasse e debateram por meio da Libras, os temas relacionados às palavras geradoras e aos conteúdos escolares.

Os avanços e necessidades

As atividades realizadas coletivas foram as demonstradas de maior interesse pelos educandos, existindo, também, de forma significativa, uma interação maior entre os educandos, os professores e entre os professores e alunos.

Os objetivos propostos foram atingidos, principalmente no desenvolvimento da criatividade dos educandos, que elaboraram diferentes produtos pedagógicos: cartazes, textos coletivos, receitas de bolos, bem como apresentaram resultados de pesquisas extraclasse, entre outras.

Na pesquisa realizada em um supermercado os alunos coletaram preços, fizeram contas e compras e dialogaram sobre a experiência vivida no supermercado com os conteúdos escolares da Libras, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, entre outros. Os alunos foram participativos nas atividades, relacionaram os saberes vividos com os escolares e demonstraram interesse pela nova forma de aprendizagem.

Um dos pontos destacados pelas professoras foram as ações coletivas e interdisciplinares, envolvendo o planejamento e a realização das atividades em conjunto pelas professoras e turmas. A professora de Matemática enfatizou que:

> *O trabalho realizado foi produtivo devido ter sido efetivada uma articulação entre as disciplinas, em uma perspectiva interdisciplinar e partindo sempre da realidade dos educandos, da necessidade de uma prática pedagógica significativa (Professora Maria Júlia).*

O trabalho coletivo foi considerado importante porque os alunos com problemas de coordenação motora e de locomoção foram ajudados pelos colegas e professores (Oliveira, 2015). Foi possível vivenciar uma interação, troca de informação e opinião entre o grupo e perceber o potencial, a forma de ver o contexto social e pessoal dos alunos. Desta forma, foi estabelecido o diálogo freireano, por meio do qual os sujeitos "aprendem e crescem na diferença (Freire, 1997, p. 67).

A professora de Ciências evidenciou o interesse dos alunos pelo saber escolar. "Os alunos ficaram bem à vontade pesquisando sobre o assunto e interagindo com os colegas e professores, falando de suas experiências, demonstrando interesse pelo valor nutricional dos alimentos" (Professora Beatriz). Destacou que os alunos superaram a dificuldade de utilizar os termos técnicos dos nomes dos alimentos. Depois de

trabalhado o assunto com a nova metodologia, "ampliou o nível de conhecimento dos alunos sobre o tema em estudo", favorecendo a aprendizagem dos alunos (Oliveira, 2015, p. 115).

A professora de Ciências considerou que no relato dos alunos houve *criatividade e criticidade* em relação ao assunto tratado em aula, porque apresentaram produção escrita da pesquisa realizada e trazida de casa. Explicou, por exemplo, que os alunos trouxeram novas receitas e informaram outras possibilidades de fazer um bolo.

A professora de Língua Portuguesa ressaltou que houve compreensão do conteúdo curricular pelos educandos, pelo fato "dos comandos das atividades terem sido atendidos - o que significa que foram compreendidos - e os acertos das atividades foram praticamente de 100%" (Professora Paula), evidenciando uma melhora significativa no nível de aprendizagem escolar dos educandos (Oliveira, 2015, p. 116).

Acrescentou, também, a professora, o fato de que nas atividades realizadas em sala de aula as relações interpessoais foram boas. Os alunos foram receptivos e interagiram entre eles no decorrer da aula, bem como demonstraram interesse no momento de construir as palavras e identificar os nomes dos ingredientes do bolo de cenoura, que foi produzido pelos alunos na escola.

As professoras consideraram que a proposta freireana possibilitou aos alunos ampliaram seus conhecimentos e as aulas se tornaram mais dinâmicas.

> *Até explicar que agora nós íamos trabalhar sobre alimentos, alimentos saudáveis, os ingredientes que levam, as vitaminas que tem na cenoura, eles não conheciam essa parte e ficou legal essa parte porque eles ficaram conhecendo tudo da cenoura, onde é plantada, como se planta, se cultiva, as vitaminas que têm, na língua portuguesa, ciências, na história, geografia, matemática, quanto custa ficou bem interessante (Professora Paula).*

> *Além de ganharmos na parte da integração do projeto, a gente ganhou nas dinâmicas; as aulas ficaram mais dinâmicas (Professora Paola).*

Em relação à formação dos docentes, observamos que há necessidade de aprofundamento teórico sobre o pensamento educacional de Paulo Freire, com a manutenção de círculos de estudos, que possibilite aos professores uma apropriação maior dos pressupostos educacionais freireanos. Além disso, constatamos que o tempo de aplicação da proposta foi pouco e precisa ter continuidade tanto nas formações continuadas quanto no acompanhamento pedagógico das turmas.

Observamos durante a formação, existir na escola pesquisada, por parte dos professores, um olhar de negação sobre a possibilidade da educação freireana com alunos surdos, com o argumento de que não eram os alunos capazes de construir um texto coletivo, bem como vistos como uma folha em branco em que o professor registra os conteúdos escolares. A contra-argumentação foi a de que as pessoas surdas, pensam

sobre a realidade social em que vivem e são capazes de expressar por meio da Libras a sua concepção de mundo e experiências de vida. Desta forma, o diálogo pode sim, ser estabelecido entre docentes e alunos surdos. Entretanto, apesar de ter sido debatida esta questão durante a formação, consideramos ser necessário trabalhar mais com os professores as possibilidades de os alunos serem sujeitos de sua educação e capazes de dialogar com os diferentes atores da escola.

Percebemos, também, em função do trabalho desenvolvido, que a *práxis* assegura ao (a) professor (a) reflexão e avaliação crítica sobre sua prática pedagógica.

Os resultados, portanto, apontam, apesar de pouco tempo de experiência, cerca de nove meses, entre todas as etapas da pesquisa colaborativa, que houve mudanças significativas na prática docente e no nível de aprendizagem dos educandos.

Considerações Finais

A pesquisa-ação colaborativa realizada em uma escola especializada com alunos jovens e adultos surdos, na cidade de Belém, possibilitou a execução de três etapas significativas: a diagnose, a formação e a proposta curricular. Isto significa, que a pesquisa se constitui em um instrumento de investigação, formação e de ação educacional.

A formação esteve interligada às necessidades educacionais levantadas pelos docentes e discentes da escola pesquisada, isto é, pensada a partir das dificuldades apontadas no processo ensino-aprendizagem pelos atores da escola, bem como, serviu de mediação ao processo de transformação das práticas docentes.

O plano de ação foi decisivo na implantação da proposta curricular, porque viabilizou na prática, a compreensão de que as pessoas surdas são capazes de aprender, que pensam sobre a realidade social em que vivem e expressam por meio da Libras a sua concepção de mundo e experiências de vida.

A proposta curricular ao estar interligada ao plano de ação pedagógica dos professores possibilitou o pensar sobre as necessidades educacionais levantadas pelos docentes e discentes da escola pesquisada, isto é, pensar a prática de forma crítica, a partir das dificuldades apontadas no processo ensino-aprendizagem pelos atores da escola, bem como, serviu de mediação ao processo de transformação das práticas docentes. A proposta curricular também não se encontra desvinculada do contexto escolar e se constitui em instrumento de alteração da própria prática docente.

Desta forma, a proposta curricular possibilitou aos docentes pensarem na viabilidade da pedagogia freireana na educação de adultos surdos e de saírem da prática conservadora e tradicional, em que o aluno é secundarizado no processo de ensino, para novas caminhadas pedagógicas, superando a mesmice da prática estabelecida. Freire é um dos caminhos teóricos adotados, mas o importante é o docente, por meio da práxis, abrir-se a novos olhares teóricos e a novas possibilidades de práticas.

Na prática essa proposta tornou possível e viável em escolas de EJA com alunos surdos a educação freireana. Entretanto, vemos, ainda, a necessidade de continuar o processo de organização curricular em EJA para além dos conteúdos específicos ministrados pelos professores, na perspectiva da construção de uma prática significativa, que viabilize as mudanças necessárias a um processo ensino-aprendizagem de qualidade e com sucesso escolar.

Referências

Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa-Portugal, Edições 70, 2002.

Corazza, O que quer um curriculo? Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido: América Latina e Educação Popular. São Paulo: Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

_____ A educação na cidade. 2e. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 2e. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6e. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Ibiapina; Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

Lopes, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

Nóvoa, A. Os professores e as histórias de vida. In: Nóvoa, A. (org.) Vidas de professores. 2ª edição, Porto: Porto Editora, 1992.

Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. Relatório de pesquisa: Surdez e deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: diagnoses e ações pedagógicas colaborativas. (Mimeo). Belém: NEP-UEPA, 2015.

_____Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. 2e. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

Pimenta, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-coolaborativa: construindo seu significado a partir da experiência com a formação docente. Educação e Pesquisa. Vol.31. N.3. Set.Dez/2005. Versão On-line. Disponível em: http.scielo.br/scielo.php. Acesso em 25/02/2016.

Silveira, Andréia Pereira et al. A avaliação em salas de recursos multifuncionais de escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém-Pará. MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D'AFFONSECA, Sabrina (Orgs.) Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial. São Carlos: Marquezine& Manzini, ABPEE, 2015.

Thiollent, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 4ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: UM ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL

Tânia Aparecida Martins[1]
Jorge Bidarra[2]

Resumen

La educación básica brasileña comprende tres niveles de formación: Educación Infantil (desarrollo integral del niño hasta los 05 años), Enseñanza Fundamental (de 06 a 14 años) y Enseñanza Media (de 15 a 17 años). Tales niveles de escolaridad son legalmente respaldados (Leyes y Decretos Federales 9.394/96, 13.005/14, 12.098/00, 10.436/02, 13.146/15, 5.626/05, entre otros) y dirigidos por el Proyecto Político Pedagógico – PPP, cuya finalidad es la manifestación de la autonomía e identidad de la escuela. Para atender a las exigencias establecidas por este documento, la escuela debe garantizar la organización del trabajo pedagógico y una educación diferenciada para el atendimiento de los alumnos con sordez. Considerando que, en su mayoría el alumno sordo es asiduo a las clases, que la sordez no es sinónimo de déficit cognitivo, que sus dificultades están en la enseñanza y no en su aprendizaje y que, gran parte de los PPPs está de acuerdo con las prerrogativas establecidas para el atendimiento que busca atender la educación inclusiva, las preguntas que nos hemos realizado son: ¿qué ha ocasionado las lagunas en el proceso de adquisición de contenidos por los alumnos sordos? ¿Cuáles serían las barreras para el aprendizaje y participación efectiva de los alumnos sordos? La idea que rige este artículo es reflexionar sobre cuestiones pedagógicas que implican no apenas la necesidad de adaptaciones de contenidos, sino también la falta de materiales accesibles a los estudiantes sordos, como por ejemplo, un diccionario bilingüe para consulta. Los datos presentados resultan del material recogido durante las clases de lengua portuguesa, dictadas en una escuela de Enseñanza Media, en el periodo de 2011 a 2013, para los grupos de 1º y 3º años, formados por alumnos oyentes y sordos, estos últimos acompañados por una intérprete de Lengua Brasilera de Signos (Libras).

Palabras clave: Alumnos sordos; Inclusión; Currículum; Bilingüismo.

---

1 Doutoranda em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora e Tradutora e Intérprete de Libras da UNIOESTE. Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas PORLIBRAS e GEPEFOP - Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação de Professores na linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem da LIBRAS.

2 Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná nos cursos de Ciência da Computação, Mestrado e Doutorado de Linguística/Letras (linha de pesquisa: mecanismos da linguagem, com ênfase em lexicologia/lexicografia, extração de informação em bases de dados não estruturada). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas PORLIBRAS.

Introdução

Em quase todos os países, a educação inclusiva emergiu como uma das questões mais discutidas, principalmente, quando se trata da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema escolar. No Brasil, nos últimos 20 anos, com a Lei Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, o debate sobre a educação especial que antes adotava um discurso puramente segregacionista e, portanto, excludente, à necessidade de se pensar em políticas educacionais capazes de garantir ao aluno com deficiência a sua completa integração ao ambiente escolar, sem restrições. Apesar de esta discussão vir ocupando uma posição de destaque na pauta dos sucessivos governos brasileiros até os dias atuais, bem como estar no centro das atenções de professores, pedagogos e pesquisadores da área educacional há bastante tempo, o tema inclusão escolar é ainda um dos principais pontos frágeis de nosso país. Não obstante, as dificuldades encontradas no contexto da educação especial abrangerem todos os tipos de deficiência, quer física ou mental, para algumas, as complexidades que se lhe apresentam parecem atingir proporções ainda mais críticas; é o caso, por exemplo, da surdez, tema que nos interessa mais de perto neste trabalho e sobre o qual discorreremos aqui.

Nos níveis de ensino da chamada Educação Básica brasileira, conforme LDB 9394/96, os educandos com necessidades especiais devem ser atendidos preferencialmente em classes regulares de ensino, em todas as suas instâncias, exceto no primeiro nível, ou na chamada (i) Educação infantil, cujo atendimento de crianças de 0 a e 3 anos é feito por meio de creches e pré-escolas para crianças com 4 ou 5 anos, para o qual a LDB não se aplica, por ser da responsabilidade dos municípios as suas instalações, estabelecimento de normas e conduções; (ii) no Ensino Fundamental que é obrigatório, gratuito e de competência do Estado, deve atender os preceitos estabelecidos pela LDB e Plano Nacional de Educação - PNE, compreende 09 anos divididos em: séries iniciais do 1º ao 5º ano e séries finais do 6º ao 9º ano para crianças de 06 à 14 anos, que de acordo com o Ministério da Educação - MEC (2006, p. 19) "a idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental". (iii) no Ensino Médio que é a etapa final da educação básica, realizado em 03 anos, com ingresso a partir dos 15 anos, sem limite máximo de idade, é obrigatório e pode ser ofertado em estabelecimentos público ou privado, quando público é gratuito e de responsabilidade do Estado. Uma das finalidades "é integralizar a formação que todo brasileiro deve ter para enfrentar com melhores condições a vida adulta" (MEC, 2007).

Em 2014 o Censo Escolar censitou 698.768 matrículas de alunos especiais em classes comuns. Além da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é outra modalidade de ensino gratuita e não obrigatória, conforme dados do Censo

Escolar (INEP, 2012) 9.611 alunos surdos estavam matrículados na EJA, número considerado crescente e superior às matrículas no Ensino Médio que foram de aproximadamente 8.751 alunos surdos. A procura dos surdos adultos pela EJA pode ser devido à flexibilidade de atendimento por módulos, turmas pequenas, adequação e organização curricular considerando as especificidades. O Ensino Superior é outro nível de ensino, não é obrigatório e pode ser ofertado em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas Federais e Estaduais e em IES privadas, devendo estar de acordo com a LDB.

Em se tratando de inclusão dos alunos surdos nestes níveis de ensino, o Ministério da Educação orienta que, como forma de garantir o ingresso e permanência do estudante com surdez a educação deve ser bilíngue, contar com os serviços de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e, até 2024, garantir o ensino da Libras também no currículo da educação básica. Tais orientações são respaldadas pelas políticas inclusivas conduzidas pela Lei da Acessibilidade 12.098/00, Lei 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras: "Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil." Lei 12.319/10 que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras, Lei 13.005/14 que regulamenta o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Brasileira da Inclusão Nº 13.146/15, Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei da Libras e dispõe sobre a Libras como disciplina curricular, formação do professor de Libras e do Tradutor e Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa, dentre outras.

Em relação à educação, a prática que respalda o planejamento escolar deve ser orientada e garantida no Projeto Político Pedagógico (PPP) que norteia a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de Trabalho Docente (PTD). O PPP é uma exigencia do Ministério da Educação para com as escolas, este documento detalha as diretrizes, os objetivos e as ações do processo educativo, que obrigatoriamente também deve garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais. A PPC orienta a estrutura do currículo, bem como a relação das disciplinas/conteúdos ou atividades em série, ano ou ciclo, carga horária, mecanismos e estratégias metodológicas e avaliativas. O PTD tem a finalidade de sistematizar as decisões tomadas pelo professor, é o documento e o momento onde ele define a abordagem que fará de determinado conteúdo, como fará, com quais recursos, como se dará a verificação da aprendizagem por parte dos alunos. É no registro do PTD que o professor deve estender o olhar e garantir o ensino, também aos alunos de inclusão.

Se por um lado os efeitos desta conjuntura deveriam ser positivos, principalmente para os estudantes surdos, tendo em vista que a maioria dos surdos não apresenta déficit cognitivo; por outro, os estudantes surdos egressos do Ensino Médio que frequentaram, assiduamente, a escola no mínimo por 17 anos, apresentam grande defasagem de conteúdo, o que na maioria das vezes impede seu avanço profissional e educacional.

A fim de verificar como os estudantes surdos, inclusos em turmas de 1º e 3º anos do Ensino Médio, se apropriavam dos conteúdos, no período de 2011 a 2013 observamos e coletamos alguns dados que servirão para a construção deste artigo. Nossas observações e registros partiram de algumas inquietações acerca do insucesso dos egressos do Ensino Médio em exames nacionais de avaliação, por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), cuja nota é a garantia para o ingresso em universidades públicas. Considerando que a disciplina de Língua Portuguesa é o alicerce dos estudantes, tanto em relação à leitura e interpretação de texto quanto no que tange à produção de textos, bem como requisitos básicos também para outras disciplinas, escolhemos as aulas de Língua Portuguesa para, dentre outros objetivos, refletirmos sobre duas questões: O que tem ocasionado as lacunas no processo de aquisição de conteúdos pelos alunos surdos? Quais seriam as barreiras para a aprendizagem e participação efetiva desses alunos, dadas as políticas pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino brasileiras?

Além dos aspectos que envolvem a inclusão do aluno surdo as análises aqui apresentadas são relevantes para destacar e refletir sobre as necessidades de ações relativas às adaptações de conteúdos inerentes a estes estudantes, bem como, materiais acessíveis para pesquisas nas aulas de Língua Portuguesa (LP), dentre eles um dicionário bilíngue Libras/ LP. Assim, buscamos refletir neste artigo, inicialmente, sobre quais seriam as barreiras para a aprendizagem que impedem a participação dos alunos surdos. Na sequência apresentamos os meios que conduziram esta pesquisa e brevemente analisamos uma das avaliações respondida por um dos alunos surdos inclusos, seguindo de algumas reflexões sobre as questões que nortearam este trabalho. Por último, tecemos algumas reflexões sobre o uso de dicionários nas aulas de LP por alunos surdos, seguida das considerações finais.

Barreiras para aprendizagem e participação dos alunos surdos

Desde o início dos anos de 1990, mais especificamente logo após a publicação da LDB (9394/1996) no Brasil, os estudantes surdos passaram a ter os mesmos direitos educacionais, com todas as garantias de acesso às séries e níveis da educação básica, assim como qualquer outro cidadão em idade escolar. No entanto, de lá para cá, o que se pretendia com relação sua efetivação, de fato, não vem acontecendo, sendo neste momento um dos maiores desafios político, social e educacional enfrentados pela

sociedade brasileira de uma maneira geral, e em particular, pela comunidade educacional.

O fato de os surdos terem sido por um longo período ignorados socialmente, desprestigiados e marginalizados, sobretudo por sua forma de comunicação gestual, acreditava-se que eles não eram seres pensantes, de vez que não se comunicavam pela linguagem oral. Conforme Fernandes (2011, p. 20), "durante muito tempo, os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez à falta de inteligência", esta concepção sustentou uma crença dominada pela ideia de que se não pudessem desenvolver a linguagem oral, consequentemente não desenvolveriam pensamento e nem aprendizagem formal.

Atualmente, as pesquisas, os fatos e a literatura especializada têm mostrado que a diferenças entre os surdos e os ouvintes no aspecto aprendizagem e cognição realmente não existem, senão apenas pelo ritmo que se estabelece neste processo. Um dos motivos pode estar na comunicação deficitária entre aluno surdo e professor não surdo, pois as barreiras comunicacionais que distanciam aluno e professor nem sempre são minimizadas com a presença do Tradutor e Intérprete de Libras/Português (TILS).

O que se observa é que na educação a partir da inclusão escolar, mesmo com as orientações sobre o olhar do professor, que deve planejar seu programa de ensino contemplando as especificidades dos alunos surdos inclusos, o que acaba acontecendo, de fato, é que as metodologias geralmente continuam voltadas para o ensino de alunos ouvintes. Ora, se assim é e tem sido, não seria exagero de nossa parte afirmar que as políticas da educação especial não têm servido para os alunos surdos e, segundo avaliamos, continuará não servindo se nada for feito para resolver o impasse. Considerando que o surdo dispõe de uma língua, a Libras, e que o Português, neste universo, não é mais do que a sua segunda língua, acreditamos que uma providência urgente seria a adoção de um ensino bilíngue, no qual as duas línguas possam assumir os seus respectivos papeis, quais sejam, a Libras como língua de comunicação e expressão e o Português, língua a ser desenvolvida em sua modalidade escrita e de leitura. Note-se que o que aqui sugerimos não é nem mesmo uma novidade, uma vez que no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei Nº 13.005/2014), isto já está previsto, conforme a meta 4.7, onde se lê:

> Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (Grifo nosso).

Pensar numa educação bilíngue significa também pensar em sua operacionalização, isto é, professores bilíngues, currículo e avaliação no idioma do aluno surdo, língua majoritária do país ensinada como segunda língua, dentre outras questões que envolvem o repensar das propostas pedagógicas. Esta tem sido a atual luta e desejo não apenas dos surdos brasileiros, mas de muitos outros como os da Associação Britânica de Surdos (British Deaf Association - BDA) uma das maiores organizações de pessoas surdas do Reino Unido, que de acordo com Powers (2002) defendem a educação bilíngue para "a maioria das crianças surdas" estabelecendo uma série de condições e pré-requisitos, tais como "currículo e avaliação no idioma de preferência do aluno", que pode ou não ser em Língua de Sinais Britânica (BSL), além do acesso e contato entre grupos de colegas surdos.

É fato que uma educação bilíngue para surdos seria a garantia para sua aprendizagem e participação efetiva e direta nas aulas, sem ou com pouca intermediação do intérprete. No entanto, o debate está em como cumprir os critérios para uma educação bilíngue eficaz dentro da inclusão. Esta também é uma preocupação que atravessa todos os envolvidos neste processo. Conforme Powers (2002):

> One of the key debates around inclusion in the UK for educators of deaf children is whether deaf students should be considered differently from other students. If the ultimate goal is inclusion in society, which probably most people would accept, there is an argument that a special school education is more appropriate for some deaf children and that a sign language approach is more likely to achieve this goal. (Powers, 2002, p. 233).

Nesse sentido, o que extraimos das observações realizadas nas turmas com alunos surdos inclusos foram práticas pedagógicas do professor, que de fato, não davam qualquer tratamento diferenciado ao aluno surdo, uma vez que, segundo suas crenças, seriam obrigações atribuídas aos TILS. O aluno surdo ao estar "estudando" com os demais não surdos parece já atender os objetivos da sua inclusão na sociedade, o que afirma a ideia de que este estudante é mais aceito se o objetivo for concebido como "está alí para ser incluso socialmente", caso o objetivo seja pedagógico é comum o discurso de que os professores e a escola não estão preparados e que o mais viável seria estes alunos estarem em uma escola especial.

As escolas apresentam uma dimensão cultural de ensino voltado aos usuários de uma língua oral padrão, que adquirem informações e conhecimentos por via auditiva e devemos reconhecer que a efetivação da aprendizagem e participação dos alunos na perspectiva da inclusão, exige principalmente mudanças na prática, uma vez que nos planos da ação educativa os aspectos culturais, políticos e práticos são interdependentes para minimizar as barreiras para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Na seção seguinte, trazemos um breve recorte dos dados coletados que nos conduziu para esta discussão.

Procedimentos metodológicos da pesquisa e algumas análises

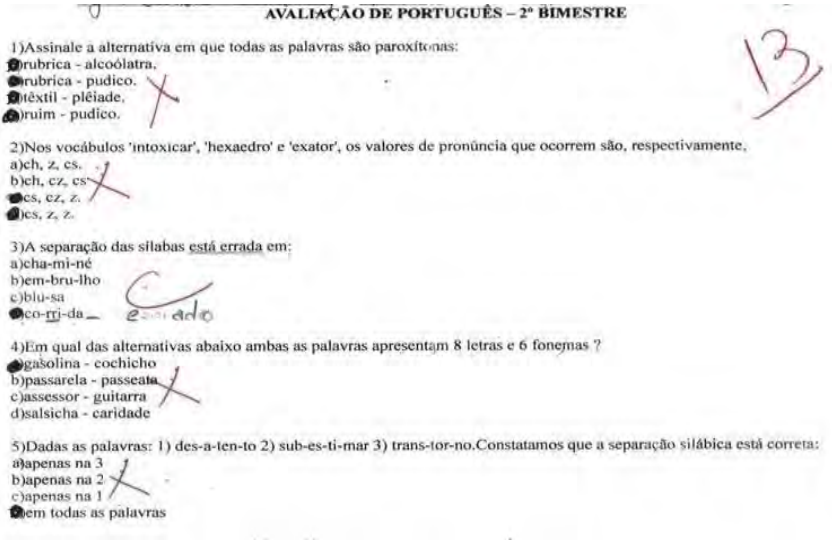
Os dados e análises aqui apresentados foram coletados no período de 2011 a 2013, em turmas do Ensino Médio, uma turma de 1º ano com 02 alunos surdos (bilateralmente profundo) inclusos acompanhados de Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) e uma de 3º ano com 03 alunos surdos (02 com surdez bilateral profunda e 01 com surdez bilateral severa) inclusos também acompanhados por TILS. Vale dizer que, as observações das aulas de várias disciplinas, dentre elas a de Língua Portuguesa, foi inicialmente para organização de um *corpus* com palavras/sinais ambíguos a partir da tradução das aulas ministradas em português para Libras, objeto da pesquisa realizada naquela ocasião do mestrado.

Durante este período, após aprovação do Projeto por Comitê de Ética da universidade[3], realizamos filmagens de algumas aulas e, paralelamente, coletamos 16 textos produzidos pelos alunos surdos do 1º ano, 11 textos produzidos pelos alunos surdos do 3º ano e 12 avaliações realizadas durante as aulas de português, conjunto que compõe o *corpus* desta pesquisa, no entanto para este artigo vamos nos ater apenas nas aulas e em uma das avaliações realizadas no decorrer da disciplina observada.

Apesar das orientações contidas nos documentos que norteiam o trabalho docente, as aulas revelaram situações de invisibilidade dos alunos surdos na sala de aula. Foi notável como o fator "bilinguismo" dos surdos é invisível, seja na operacionalização das aulas ou nas respostas que devem ser escritas nas avaliações.

No Currículo do 1º ano do Ensino Médio, um dos primeiros conteúdos a ser trabalhado em Língua Portuguesa envolve a fonética e a fonologia da língua. Um grande desafio para o aluno surdo e para o TILS, principalmente, quando o professor não se lembra ou desconsidera que em suas aulas ele conta com alunos surdos. Para ilustrar e analisar esta questão, nas figuras 01e 02 abaixo segue o recorte de uma avaliação aplicada para a turma do 1º ano e respondida por um aluno surdo:

3 Projeto aprovado sob o Parecer 290/2011 – CEP/UNIOESTE, conforme resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde.



AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS – 2º BIMESTRE

1)Assinale a alternativa em que todas as palavras são paroxítonas:
a)rubrica - alcoólatra.
b)rubrica - pudico.
c)têxtil - pléiade.
d)ruim - pudico.

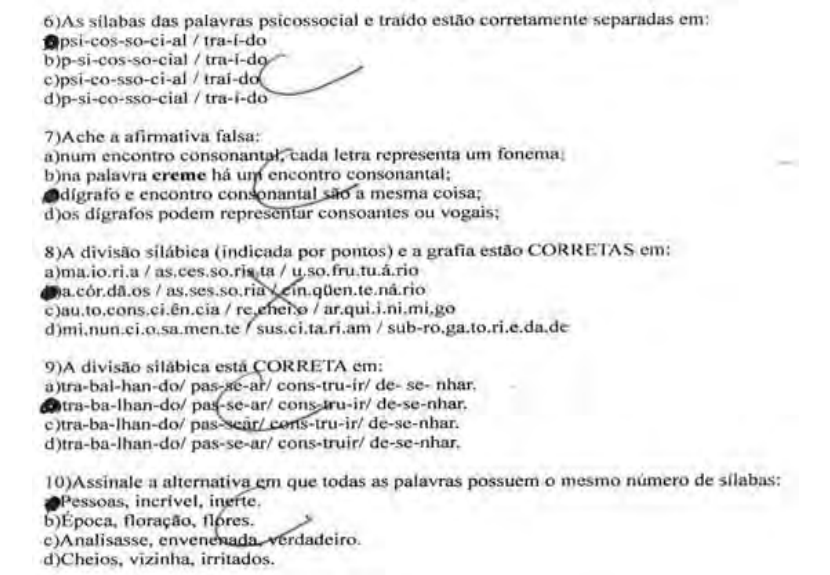
2)Nos vocábulos 'intoxicar', 'hexaedro' e 'exator', os valores de pronúncia que ocorrem são, respectivamente,
a)ch, z, cs.
b)ch, cz, cs.
c)cs, cz, z.
d)cs, z, z.

3)A separação das sílabas está errada em:
a)cha-mi-né
b)em-bru-lho
c)blu-sa
d)co-rri-da

4)Em qual das alternativas abaixo ambas as palavras apresentam 8 letras e 6 fonemas ?
a)gasolina - cochicho
b)passarela - passeata
c)assessor - guitarra
d)salsicha - caridade

5)Dadas as palavras: 1) des-a-ten-to 2) sub-es-ti-mar 3) trans-tor-no.Constatamos que a separação silábica está correta:
a)apenas na 3
b)apenas na 2
c)apenas na 1
d)em todas as palavras

Figura 01: Recorte de uma avaliação aplicada para a turma do 1º ano do Ensino Médio e respondida por um aluno surdo. Arquivo pessoal.



6)As sílabas das palavras psicossocial e traído estão corretamente separadas em:
a)psi-cos-so-ci-al / tra-í-do
b)p-si-cos-so-cial / tra-í-do
c)psi-co-sso-ci-al / traí-do
d)p-si-co-sso-cial / tra-í-do

7)Ache a afirmativa falsa:
a)num encontro consonantal, cada letra representa um fonema;
b)na palavra **creme** há um encontro consonantal;
c)dígrafo e encontro consonantal são a mesma coisa;
d)os dígrafos podem representar consoantes ou vogais;

8)A divisão silábica (indicada por pontos) e a grafia estão CORRETAS em:
a)ma.io.ri.a / as.ces.so.ria.ta / u.so.fru.tu.á.rio
b)a.cór.dã.os / as.ses.so.ria / cin.qüen.te.ná.rio
c)au.to.cons.ci.ên.cia / re.cheio / ar.qui.i.ni.mi.go
d)mi.nun.ci.o.sa.men.te / sus.ci.ta.ri.am / sub-ro.ga.to.ri.e.da.de

9)A divisão silábica está CORRETA em:
a)tra-bal-han-do/ pas-se-ar/ cons-tru-ir/ de- se- nhar.
b)tra-ba-lhan-do/ pas-se-ar/ cons-tru-ir/ de-se-nhar.
c)tra-ba-lhan-do/ pas-seár/ cons-tru-ir/ de-se-nhar.
d)tra-ba-lhan-do/ pas-se-ar/ cons-truir/ de-se-nhar.

10)Assinale a alternativa em que todas as palavras possuem o mesmo número de sílabas:
a)Pessoas, incrível, inerte.
b)Época, floração, flores.
c)Analisasse, envenenada, verdadeiro.
d)Cheios, vizinha, irritados.

Figura 02: Continuação do recorte de uma avaliação aplicada para a turma do 1º ano do Ensino Médio e respondida por um aluno surdo. Arquivo pessoal.

A questão da surdez está intimamente relacionada ao uso efetivo da língua de sinais, especialmente quando se trata da aquisição de conteúdos. Embora estes alunos

sejam acompanhados por um TILS, que interpreta simultaneamente os conteúdos ministrados pelo professor, a língua usada para se apropriar do conhecimento não é a mesma língua da escrita (no caso o português). Este, sem dúvida, seria um dos fatores que levaria o aluno ao insucesso em muitas de suas respostas. Outro fator seria com relação aos conteúdos tratados pela disciplina, aqui no caso a fonética e a fonologia, cuja discussão secundariza e exclui o aluno surdo, pois para que o aluno surdo pudesse compreender a temática, necessário se faria que ele tivesse conhecimentos auditivos que ele, efetivamente, não dispõe.

É um equívoco pensar que, ao elaborar uma avaliação objetiva o professor estará contribuindo para um maior número de acertos ou, melhor compreensão do que está sendo avaliado. Com efeito, ao ler o enunciado da questão 01 (figura 01), o aluno interpretou ou compreendeu que era para marcar TODAS as palavras paroxítonas. No entanto, para um aluno com surdez bilateral profunda, fica muito difícil identificar palavras paroxítonas, que de acordo com Câmara Jr (2002, p. 65) são palavras com ritmo grave que quando acentuada o acento recai na penúltima sílaba. Para contornar esta dificuldade, uma forma de se trabalhar este conteúdo seria pela memorização de regras que o permitissem identificar e acentuar as palavras paroxítonas.

As questões 02 e 04 (figura 01) também vai exigir, além dos conhecimentos adquiridos nas aulas, a memória auditiva do aluno para que possa chegar a uma resposta correta. Na questão 02 da figura 01, os vocábulos "intoxicar", "hexaedro" e "exator" em Português apresentam uma grafia distinta da pronúncia oralizada, respectivamente a *"intocsicar", heczaedro"* e *"ezator"*. Considerando que o aluno surdo se apropria da palavra escrita por meio de processos visuais, principalmente em se tratando de avaliação, atividades e exercícios como estes são inapropriados.

Para Fernandes (2006), tais "processos de significação se encontram na língua de sinais, seu principal elemento fundador". Esta forma visual de percepção e assimilação das palavras da LP e a falta de decodificação e memória auditiva, obviamente proporcionará a leitura visual e não auditiva das palavras em questão, conduzindo-o para uma resposta errada. De acordo com Silva (2001):

> A inclusão do Aluno Surdo não deve ser norteada pela igualdade em relação ao ouvinte, e sim em suas diferenças sócio-histórica-culturais, as quais o ensino se ancore em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos e históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. A escola ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade lida com a pluralidade dessa pessoa de forma contraditória, ou seja, nega sua singularidade de individuo surdo. (Silva, 2001, p.96).

Dada às especificidades dos alunos surdos, o professor precisaria ter clareza quanto à realização da adaptação de conteúdos. Ao observarmos a avaliação disponível nas figuras 01 e 02, podemos concluir que, para os alunos surdos, os conteúdos relativos

à fonética e a fonologia do Português Brasileiro como traços distintivos da consoante, traços distintivos das vogais, hiatos, ditongos e tritongos, dentre outros, são conteúdos que podem não apresentar função social relevante, uma vez que para os surdos o valor gráfico da palavra associado ao(s) significado(s) são elementos indispensáveis para sua expressão por meio da escrita desta que pode ser sua segunda língua.

No entanto, um dos conteúdos específico, significativo e de uso prático que o professor poderia explorar são as unidades silábicas. Ou seja, dos conteúdos relativos à fonética e fonologia, caberia um estudo prático visual voltado à separação das sílabas na produção de textos manuscritos. De acordo com Fernandes (2013, p. 5) é importante compreender que "o ensino do português para surdos se caracteriza por práticas de letramento, será possível que alunos surdos leiam e escrevam com autonomia e tornem-se letrados, sem necessariamente conhecer os sons de cada letra, já que serão as palavras (e não fonemas, letras e sílabas) seu ponto de partida para a apropriação da língua". O foco no estudo das unidades silábicas poderá ser útil na produção de redação em avaliações de cunho nacional. Nesse sentido, o professor deve assegurar no Plano de Trabalho Docente as adaptações, os recursos e as estratégias para atender os aspectos que irão direcionar o trabalho a ser desenvolvido, visto que não é possível pensar em inclusão mantendo a "marca da deficiência", com base em suas características biológicas e psicológicas, mas pensar a inclusão como fenômeno social e educacional.

Reflexões sobre as questões iniciais

Para responder as questões que nortearam este trabalho, nos valemos da literatura especializada, além das observações realizadas *in locus* nas aulas de LP. Sobre o que tem ocasionado as lacunas no processo de aquisição de conteúdos pelos alunos surdos, são sem dúvidas vários fatores, dentre eles os mais evidentes foram as dificuldades que o aluno surdo apresenta em relacionar uma palavra escrita em português ao seu correspondente em Libras, especialmente no processo que envolve a leitura e a escrita, o que é decorrente de um processo historicamente construído por meio das filosofias educacionais que permearam a educação dos surdos nos últimos cem anos, além da falta de atenção e metodologias para ensino de LP como segunda língua para os surdos. Estas são algumas razões que têm contribuído diretamente para o insucesso destes estudantes.

As dificuldades que os surdos apresentam em relação a leitura e interpretação para produção de respostas em atividades ou avaliações é constante, e na maioria das vezes tais dificuldades são ignoradas ou desconsideradas, seja nos resultados apresentados em sala, nas reuniões de Conselhos de Classes ou em outras ocasiões como concursos vestibulares, ENEM, isto pelo fato do pensamento equivocado que se tem sobre o aluno de inclusão, ou seja, na educação básica há um desapreço sobre o seu processo de aprendizagem que está relacionado a não retenção e a falta de discussão

por ser aluno de inclusão e nos concursos, geralmente, são impedidos durante a avaliação de suas redações que raramente atende os requisitos mínimos da banca avaliadora.

Outra razão apontada por Góes (1996, p. 135), é que a maioria dos professores que atuam na inclusão de surdos, não são conhecedores da área da surdez e por não terem instruções se arriscam como assistencialistas e desta forma, acabam facilitando as atividades pedagógicas sem mesmo obter retornos significativos no que se refere ao desenvolvimento deste aluno. A subestimação pela capacidade de aprendizagem do estudante surdo, também deve ser considerada como uma das barreiras para a aprendizagem e participação efetiva desses alunos, bem como a falta de aceitação das especificidades do aluno surdo, o respeito pela sua forma de comunicação, sua maneira de se expressar e compreender o mundo que o cerca. Nesse sentido, o trabalho pedagógico a ser realizado com o aluno surdo não deve apoiar-se no aspecto clínico da surdez, ou seja, nos diferentes graus de perda auditiva, mas sim, na sua funcionalidade comunicativa que tem como base os aspectos visual, gestual e espacial, e a Libras não deve ser compreendida como método de ensino ou apenas como língua de socialização, mas principalmente como língua de ensino e aprendizagem.

O aluno surdo e o dicionário nas aulas de português

Ao ser envolvido pela obrigatoriedade e necessidade de constar no Plano de Trabalho Docente metodologias e estratégias inclusivas, é comum o professor de LP citar o uso do dicionário com a finalidade de auxiliar o estudante surdo na busca de significados e apreensão e ampliação do vocabulário para facilitar sua leitura e produção escrita. É certo que com uma educação contínua a necessidade de vocabulário cresce exponencialmente, porém a aquisição de vocabulários é um processo gradual que se inicia nos primeiros meses e segue ao longo da vida, não é algo que se inicia na escola.

No entanto, iniciar a aquisição de vocabulários na escola, acaba sendo a realidade de muitos surdos brasileiros. Pesquisas comprovam que, cerca de 95% dos surdos nascem em famílias cujos pais são ouvintes e não falantes de Libras. No início ou por algum tempo, a comunicação é gestual e bastante superficial, geralmente a maioria das crianças surdas adquirem a Libras na escola com outros surdos (alunos ou professores) ou com o intérprete de Libras, assim o contato com Libras e LP ocorre concomitantemente. Todavia, diferente da LP que é de modalidade oral e auditiva e exige um método específico de ensino como segunda língua, por se visual, gestual e espacial a Libras atende aos anseios comunicacionais e linguísticos do surdo sendo adquirida de modo mais espontâneo e rápido, conforme afirma Quadros e Karnopp (2004). Portanto, não é incomum se deparar com uma pessoa surda, estudante de Ensino Médio ou até mesmo do Ensino Superior, que tenha pouco conhecimento vocabular do português.

Diante da falta da efetiva educação bilíngue para surdos, como já citado anteriormente, notoriamente os dicionários da Língua Portuguesa não atendem as necessidades dos alunos surdos, pois para as buscas o aluno deve estar de posse da palavra a ser pesquisada, isso por que as entradas lexicais obviamente são organizadas a partir da ordem alfabética da LP. Ao encontrar a palavra de interesse, nem sempre as dúvidas serão sanadas, muitas vezes, em razão das dificuldades para compreender e interpretar as acepções trazidas nos dicionários, que também estão dispostas em LP.

Com os avanços dos estudos da Libras embasados na Linguística de Corpus, Processamento da Linguagem Natural e Tradução, atualmente há disponível em http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm um dicionário digital da Libras com aproximadamente 5.680 sinais, desenvolvido a partir de um projeto do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), um Glossário de Libras em elaboração pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) disponível em http://www.glossario.libras.ufsc.br/, o recente VLibras "uma suíte de ferramentas utilizadas na tradução automática do Português para a Língua Brasileira de Sinais" disponível para baixar gratuitamente em http://www.vlibras.gov.br/ , além dos aplicativos: ProDeaf, Hand Talk, Libraszuka, todos gratuitos disponíveis para baixar no sistema Android, IOS e outros. Não podemos deixar de citar ainda, o dicionário impresso, Novo Deit-Libras - Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, volumes I e II, com a primeira publicação em 2001, e uma edição atualizada em 2012 com 10.296 verbetes, autoria de Capovilla e Raphael. Muitas escolas receberam gratuitamente pelo Ministério da Educação, mas é um produto comercializado em livrarias.

Atualmente, muitos professores têm se apoiado nestes recursos para se aproximar dos seus alunos surdos, o que de fato tem contribuído. No entanto, o que ocorre é que tanto os dicionários quanto os aplicativos apresentam a entrada lexical a partir do alfabeto da LP, o que facilita para os ouvintes, mas não são tão eficazes para os surdos. O Glossário (ainda com vocabulário restrito, pouco mais de 200 itens) trás a acepção em Libras, mas não em português, o dicionário de Libras do INES trás apenas a acepção em português e os demais recursos apresentam somente a palavra em português e o respectivo sinal em Libras. Contudo, não é conveniente pensar que com tantos recursos os problemas da falta de vocabulários e significados, dos surdos, com relação a LP estejam sanados.

Mediante este contexto que envolve a falta de materiais acessíveis aos estudantes surdos, e considerando que um dicionário bilíngue precisa dispor de recursos para que seja acessado tanto em uma língua quanto em outra, no momento estamos trabalhando para identificar qual seria a estrutura e a organização de um dicionário que possa garantir o acesso aos itens lexicais nos dois sentidos, ou seja, Libras e LP. Os desafios enfrentados servirão de base para este estudo que segue em andamento.

Considerações finais

Conforme expomos no início, nossa finalidade em apresentar este artigo foi para refletir sobre as práticas pedagógicas na inclusão de alunos surdos, além de questões que envolvem não apenas a necessidade de adaptações de conteúdos, mas também a falta de materiais acessíveis a estes estudantes.

Contudo, não basta aceitar o aluno surdo na sala de aula, ou "respeitar" sua condição bilíngue aceitando o tradutor e intérprete para intermediar os conteúdos por meio da Língua de Sinais, nesse espaço de aprendizagem a questão patológica da surdez precisa ser esclarecida deixando prevalecer a capacidade cognitiva do sujeito surdo de forma integral. Para tanto, é preciso um projeto educacional comprometido que reveja as estratégias pedagógicas, a organização do espaço acadêmico, o currículo proposto de maneira a contemplar as necessidades e características destes sujeitos. A sala de aula não pode ser um contexto de negação onde o aluno surdo se sente desprestigiado.

Os surdos, sutilmente manifestam o anseio e estão no aguardo de uma comunicação mais direta, por meio da língua de sinais, com os professores e a comunidade escolar, mesmo que não seja na sua plenitude, há o desejo de comunicar-se com o professor e com os colegas de sua sala. Mas, para isso é preciso compreender as especificidades dos surdos que estão pautadas principalmente na sua produção linguística, e consequentemente consolidam-se a partir de uma identidade.

Fatores como a recepção de conhecimentos por meio visual, a produção e externalização pela língua de sinais devem ser levados em conta no momento de o professor planejar e executar sua aula, propiciando ao seu estudante surdo condições para ampliar e construir novos conhecimentos.

Vale ressaltar, que um artigo como este não poderia fornecer respostas para questões tão abrangentes sobre como as práticas inclusivas para alunos surdos estão sendo tratadas. Ao resumir algumas das abordagens para a inclusão de alunos surdos, esperamos despertar outras reflexões para o fato sobre como vamos lidar com as políticas linguísticas e com as leis que garantem, mas que na prática não acontecem.

Referências

Brasil. Lei 9394/96 LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D-F. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf - Acesso 25/05/16.

_____Lei 10.098/00. Lei da Acessibilidade. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm - Acesso em 25/05/16.

_____Decreto 5.626/05. Regulamenta a Lei 10.436/02. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm - Acesso em 25/05/16.

_____ Lei 10.436/02. Lei que reconhece a LIBRAS como Língua oficial no Brasil. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm - Acesso em 25/05/16.

_____Lei 12.319/10. Lei que reconhece a profissão do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm - Acesso em 25/05/16.

_____Lei 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm - Acesso em 25/05/16.

_____Lei 13.146/15. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm - Acesso em 25/05/16.

Capovilla, Fernando, C. et.al. Novo Deit-LIBRAS Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue. São Paulo, Edusp: 2012.

Fernandes, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: Letramento. Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

_____ Educação de surdos. 2. Ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

_____Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. SEED/PR, 2013. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf - Acesso em 14/06/16.

Góes MCR. Linguagem, surdez e educação. Campinas, SP: Autores Associados; 1996.

Thoma, A. S. et al. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, 2014. Disponível em http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513 - Acesso em 18/05/16.

Powers, S. From concepts to practice in deaf education: In: A United Kingdom Perspective on Inclusion. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2002, Oxford University Press. 7(3), 230-243. Disponível em http://jdsde.oxfordjournals.org/content/7/3/230.full.pdf - Acesso em 11/06/16.

Quadros, R., Karnopp, L. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Silva, M. P. M. de. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexus, 2001.

Mattoso, Câmara Jr. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEC. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: orientações gerais. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf - Acesso em 14/06/16.

ESTUDIO DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO LOCAL: "ESCUELA UNITARIA INCLUSIVA: HACIA UNA EDUCACIÓN PARA TODOS"

Maricela Zúñiga Rodríguez[1]

Resumen

El Gobierno del Estado de Hidalgo a través de la Secretaria de Educación Pública impulsa una educación de calidad, inclusiva e incluyente, la cual se expresa en el Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016. Por ello en el ciclo escolar 2015-2016 fue aprobado para su ejecución el Proyecto Local: "Escuela unitaria inclusiva: hacia una educación para todos" que es una intervención que diseñan las entidades federativas del país de acuerdo a sus necesidades y que es convocada en el Anexo 5 de las Reglas de Operación 2014 de la SEP, y una vez aprobada les permitió participar en esquemas de financiamiento con recursos federales para la atención de necesidades y prioridades locales, asociadas a la retención, la reinserción y el egreso oportuno; así como a la mejora de los procesos pedagógicos o la inclusión y equidad educativa. El Proyecto constituye una iniciativa con una población objetivo: alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad de escuelas unitarias.

La presente comunicación es resultado de un primer producto de la Evaluación Externa 2016 que realiza la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo a través del Programa Anual de Investigación 2016. En la presente comunicación se buscó identificar la contribución que tienen los objetivos del proyecto a la política educativa estatal y nacional.

Palabras claves: Evaluación, escuelas unitarias, inclusión educativa.

Introducción

Las escuelas unitarias están situadas en localidades pequeñas, en ambientes rurales. Se caracterizan por tener un número reducido de alumnado, además de muy heterogéneo, en una misma aula pueden convivir niños y niñas de edades muy diferentes, desde el primer año de infantil hasta el último de primaria, con un único profesor o profesora para todos. Solo cuando el número sobrepasa los 12 alumnos/as por profesor, es cuando se plantea la idea de aumentar a dos el número de maestro/as. Las características de una escuela unitaria son especiales, y diferentes a las demás modalidades.

---

[1]Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México. Grupo de investigación: Currículum, Innovación y Formación. Nombre del proyecto: Proyecto Anual de Investigación 2016, PAI, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

En México las escuelas unitarias y multigrado representan el 44.3 por ciento de las escuelas públicas. En el Estado de Hidalgo en nivel preescolar la cobertura total de escuelas unitarias es de 57.5%, quedando distribuido de la siguiente manera en general: 4.5%, indígena 7.9% y comunitario 45.1% (INEE, 2013) Para el nivel primaria 52.1% el total de escuelas multigrado son: primaria general 24.5% (unitarias, bidocentes y tridocentes), primaria indígena 11.6% (Cursos comunitarios CONAFE, el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena y el Proyecto de Atención Educativa a la Población Infantil Agrícola Migrante) y Primaria comunitaria 16% (INEE,2010). Con respecto al nivel telesecundaria en existencia son 15.1%, distribuidas en: telesecundarias unitarias de 2.1% y telesecundarias bidocentes 13% (INEE, 2013).

La Escuela Unitaria sí posee medios técnicos y flexibilidad administrativa que permiten a la población infantil rural hacer la educación primaria completa al ritmo que su personalidad y sus circunstancias lo determinen, así como también es de su responsabilidad, despertar tanto en los alumnos como en la propia colectividad el interés por alcanzar mejores alternativas de bienestar y realización (Anónimo, 2013).

Algunas ventajas son que sus alumnos/as se benefician de un estilo de aprendizaje autónomo y participativo, unas relaciones cercanas, de cooperación, en las que todos enseñan y aprenden, un clima sereno, un ritmo de aprendizaje desde las capacidades y los intereses de cada alumno/a. La participación del alumnado, de las familias, de las personas del pueblo. La apertura al medio. El medio rural es rico en recursos y, bien utilizados, pueden ser una fuente de aprendizaje ya que la escuela no se reduce al aula (Hernández, 2013).

Algunos inconvenientes son que los niños y niñas que viven en el medio rural no tienen la libertad de elegir su centro educativo, debido a que los pueblos pequeños cuentan con un único centro escolar, generalmente una Escuela Unitaria.

Para cumplir con estos requerimientos, la Secretaría de Educación Básica realiza un tránsito hacia la gestión de políticas integrales que tienen como prioridad la calidad del aprendizaje del alumnado, la retención de los educandos en el Sistema Educativo Nacional, el Desarrollo Profesional Docente y el Fortalecimiento de las Escuelas, todo ello en un contexto de equidad, así como desde una perspectiva de género, a fin de contribuir a reducir las brechas de desigualdad que actualmente prevalecen. En específico es el Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa. Para la inclusión y la equidad educativa para el ejercicio fiscal 2015, de donde destacamos lo siguiente:

- ÚNICO: Se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015.
- Equidad Educativa: Distribución igualitaria y justa del servicio educativo que satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben, para así

contribuir a superar las diferencias existentes, bajo el principio de "que sea para todos, según sus necesidades y capacidades". Lograr que las condiciones sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de discapacidad y/o de aptitudes sobresalientes de los estudiantes, o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas, así como las características diferenciadas entre las escuelas, no sean impedimento para que los/as niños/as tengan una educación que les provea de mejores oportunidades de vida.

- Inclusión Educativa: Proceso que se basa en el Principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes.
- Riesgo de exclusión: Condición que se define por el no acceso o el acceso restringido a los derechos y oportunidades fundamentales, entre ellos los educativos.
- Servicios de Educación Multigrado: Aquellos en los que alguno de los docentes de la escuela atiende a más de un grado simultáneamente como parte de sus actividades regulares. Los servicios contemplan escuelas unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes.
- Situación de vulnerabilidad: Aquellos sectores o grupos de población que por condiciones de edad, sexo, estado civil, origen étnico, lengua, discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o condición migratoria se encuentran en condición de riesgo de exclusión, lo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar.

Por lo anterior, el Programa orienta sus esfuerzos para dar cumplimiento a lo dispuesto en el párrafo tercero del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual se establece que, el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

El proyecto participó en la convocatoria emitida por la SEP en 2015 en las Reglas de Operación obteniendo su acreditación para ser aplicado en las escuelas unitarias del Estado de Hidalgo durante el ciclo escolar 2015-2016.

Metodología

La presente comunicación es producto de la Evaluación Externa que realizó la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, específicamente dentro del Área Académica en Ciencias de la Educación la cual tiene como uno de sus principales propósitos responder a las problemáticas que surgen dentro del ámbito de la educación ejemplo de ello, es la inequidad educativa, tomando como base la línea de investigación de la Línea de Generación y Actualización del Conocimiento (LGAC) de Curriculum, Innovación Pedagógica y Formación; en unos de sus campos de estudio la Innovación Pedagógica y Formación se señala "el mejoramiento de las prácticas educativas ante el reto de la calidad y la equidad" propuesta por el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) que aborda los procesos sociales, culturales y económicos de la educación teniendo una perspectiva de desarrollo, bienestar y sustentabilidad (UAEH, 2014).

Para ello se lleva a cabo una evaluación externa a partir del Modelo Respondiente (Stake, 2007), el propósito principal del modelo es responder a los problemas presentes en los procesos educativos. Stake propuso un modelo más comprensivo de evaluación para tener en cuenta a todos los agentes implicados en el programa que se estuviera evaluando. Se basa en la información obtenida sobre tres conceptos primordiales:

- Antecedentes: Condiciones existentes antes de la aplicación del programa
- Procesos: Actividades realizadas en el programa
- Efectos o resultados: Lo que se consigue a través del programa (competencias, logros, actitudes, etc.) tanto de forma evidente como confusa, buscado o no buscado, a largo o corto alcance.

El primer producto de esta evaluación externa es analizar los objetivos del Proyecto donde se buscó identificar la contribución del proyecto a la política educativa nacional y estatal, la definición clara de la matriz de indicadores, definición clara de la población objetivo, vinculación de los objetivos del proyecto con la normatividad y la articulación con el Plan Estatal de Desarrollo de Hidalgo 2011-2016.

Resultados

Antecedentes Condiciones existentes antes de la aplicación del programa.

En Hidalgo existen 975 escuelas unitarias de Educación Básica, las cuales representan el 38.49% del total de escuelas multigrado; son atendidas por 975 docentes ofertando servicios educativos a 19 mil 708 alumnos (Ver tabla 1).

Tabla No. 1. Escuelas Unitarias de Educación Básica en Hidalgo

NIVEL O MODALIDAD	NÚMERO DE ESCUELAS UNITARIAS	NÚMERO DE ALUMNOS	NÚMERO DE DOCENTES
Preescolar general	307	7289	307
Preescolar indígena	288	5679	288
Preescolar migrante	8	94	8
Primaria general	230	4527	230
Primaria indígena	128	1911	137
Telesecundaria	14	208	14
Total	975	19708	975

Fuente: Control escolar de los distintos niveles y modalidades de la Educación Básica

Tabla No. 1. Escuelas Unitarias de Educación Básica en Hidalgo

En este tipo de escuelas, de acuerdo al Proyecto por encuestas aplicadas a una muestra representativa del 40% de total de escuelas unitarias en educación básica, se identificaron 884 alumnos en riesgo de exclusión educativa; niños, niñas y jóvenes que por sus condiciones escolares corren el riesgo de abandonar la escuela, reprobar o de obtener bajos resultados educativos (Ver tabla No. 2).

ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN	NÚMERO
Extraedad	112
Repetidores	85
Con alguna discapacidad	56
Con muy bajos resultados	425
Indígenas	98
Migrantes	108
Total	884

Fuente: Fuente: Control escolar de los distintos niveles y modalidades de la Educación Básica

Tabla No. 2. Niños, niñas y jóvenes en riesgo de exclusión.
Muestra representativa de Escuelas Unitarias de Educación Básica.

Contando con el antecedente de estudio que son las escuelas unitarias en el estado de Hidalgo y en específico de la población en riesgo de doble exclusión por; discapacidad, extraedad, migración, fracaso escolar y contexto socioeconómico es que se aprobó el Proyecto Local el cual en este trabajo se busca conocer un primer producto: los objetivos del mismo para corroborar si logra abatir el problema de exclusión educativa de esta población identificada en el diagnóstico.

Procesos y resultados: Objetivos del programa y su contribución a las políticas nacionales y estatales.

El proyecto participó en la convocatoria emitida por la SEP en 2015 en las Reglas de Operación obteniendo su acreditación para ser aplicado en las escuelas unitarias del estado de Hidalgo durante el ciclo escolar 2015-2016.

Tipo básico

Las 32 entidades federativas a través de la Autoridad Educativa Local, (AEL), que atiendan a niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad en escuelas públicas de tipo básico (preescolar, primaria y secundaria) y los servicios educativos públicos (multigrado, indígena, migrante, especial y telesecundaria).

Tipo de apoyo

Para lograrlo, la Secretaría de Educación Básica ha diseñado un Sistema Básico para la Mejora Educativa integrado por cuatro prioridades: Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas; Normalidad Mínima de Operación Escolar; Disminución del rezago y abandono escolar, y desarrollo de una buena convivencia escolar. Estas prioridades ubican a la escuela en el centro de la política nacional para la educación básica y apuntan a garantizar un funcionamiento regular de dicho tipo educativo. Esto es, reorganizar recursos, procesos y acciones para que la escuela tenga la posibilidad de cumplir su fin social educativo: que las niñas y niños aprendan a aprender y aprendan a convivir.

Fortalecimiento de los servicios de educación indígena, migrante y de las escuelas unitarias y multigrado.

Fortalecer el servicio educativo multigrado mediante estrategias de equidad que contribuyan a reducir las brechas de acceso a la educación, a través de una amplia perspectiva de inclusión. La SEP/SEB apoyará en corresponsabilidad con las AEL, el desarrollo de propuestas que contextualizan el currículum nacional y fortalecen la asesoría académica para la diversidad. De igual manera, se proporcionarán apoyos para el seguimiento y la evaluación.

Para el análisis de resultados se realizó una Matriz de Alineación Estratégica entre los objetivos documentos normativos de las políticas educativas nacionales, estatales y los objetivos del Proyecto.

Documentos Normativos	Objetivos	Proyecto Local: "Escuelas Unitaria inclusiva: hacia una educación para todos"	Cumple
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Artículo 3º.	El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo	Objetivo general: "Brindar atención educativa incluyente que responda a las características de la población en riesgo de exclusión que asisten a las escuelas unitarias de los distintos niveles y modalidades de la	Si cumple: porque se desean garantizar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y

	logro de aprendizaje de los educandos, y que el Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior y superior.	educación básica para potenciar el aprendizaje y disminuir el índice de reprobación y deserción escolar".	sectores de la población
Ley General de Educación (1993)	Artículo 32 establece que "Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos", asimismo, en su numeral 33 fracción IV Bis, prevé que las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias "fortalecerán la educación especial y la educación inicial, incluyendo a las personas con discapacidad".	Objetivo específico: Socializar experiencias exitosas de inclusión y equidad a través de medios impresos.	Si cumple: se alinea con el objetivo específico
Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	Meta Nacional "México con Educación de Calidad". Objetivo 3.2. "Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo"; a la estrategia 3.2.1 "Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población", y a sus siguientes líneas de acción: establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva; fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con	Objetivos específicos: Dotar a las escuelas unitarias de educación básica de materiales de apoyo para los alumnos que presentan riesgo de exclusión por su condición de vulnerabilidad para garantizar el logro de aprendizajes educativos y su permanencia en la escuela. Establecer vínculos interinstitucionales con educación inicial no escolarizada del CONAFE para coadyuvar a que se	Si cumple: porque se desean garantizar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población;

	alumnos de todos los sectores de la población; definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula; desarrollar la capacidad de la supervisión escolar para favorecer la inclusión educativa; impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión; robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes, la telesecundaria, así como los servicios educativos que presta el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).	ofrezca educación inicial en las comunidades en contextos de vulnerabilidad donde existen escuelas unitarias.	
Programa Sectorial de Educación 2013-2018	Objetivo 3 "Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa", Estrategias: "; 3.5. "Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos, y 3.6. "Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables".	Objetivo específico: Establecer compromisos entre docentes y padres de familia a través de los consejos de participación social que permita atender oportunamente a los alumnos en riesgo de exclusión.	Si cumple: el objetivo específico se alinea con el Programa Sectorial de educación
Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016	1.2 Desarrollo integral de todos los hidalguenses que viven en situación de vulnerabilidad. Abatir el rezago y marginación de los sectores de la población	Objetivo general: “Brindar atención educativa incluyente que responda a las características de la población en riesgo de	Si cumple: porque se habla en el proyecto dar servicios de calidad para atender los

	expuestos bajo condiciones de vulnerabilidad, como los son las: mujeres, niños, jóvenes, adultos mayores, indígenas, migrantes y personas con discapacidad, ofreciéndoles el acceso a programas y acciones que favorezcan su desarrollo integral.	exclusión que asisten a las escuelas unitarias de los distintos niveles y modalidades de la educación básica para potenciar el aprendizaje y disminuir el índice de reprobación y deserción escolar".	grupos vulnerables de la población hidalguense
Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015	Objetivo general: Contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de Instituciones de educación básica, media superior y superior, que atienden población en contexto de vulnerabilidad. Objetivos 2.2. Específicos Tipo Básico a) Beneficiar a escuelas y/o servicios públicos que atienden a población indígena con acciones de fortalecimiento académico, apoyos específicos y contextualización de contenidos. b) Beneficiar a escuelas y/o servicios públicos que atienden a población migrante con acciones de fortalecimiento académico, apoyos específicos,	Objetivos específicos: Fortalecer las competencias profesionales de los docentes de escuelas unitarias para el diseño, desarrollo y evaluación de adecuaciones curriculares que les permitan atender adecuadamente la diversidad de los alumnos en riesgo de exclusión. Fortalecer las competencias profesionales de los supervisores escolares que les permita acompañar, dar seguimiento y evaluar la evolución de los alumnos y alumnas en riesgo de exclusión. Establecer vínculos con Acciones Compensatorias para brindar atención personalizada de alumnos en situación de riesgo de exclusión educativa en escuelas primarias unitarias a través de la figura de Asesores Pedagógicos Itinerantes.	Si cumple: porque pretenden brindar atención educativa para las personas vulnerables de la sociedad hidalguense con el cual se pretende construir infraestructura, materiales, equipamiento y servicios educativos de calidad

	contextualización de contenidos; así como equipamiento específico. e) Impulsar un esquema de financiamiento para que las Autoridades Educativas Locales desarrollen un Proyecto Local de inclusión y equidad educativa que tenga como fin fortalecer a las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos que atienden a población escolar en contexto de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión.	Realizar acompañamiento pedagógico a escuelas unitarias de Educación Básica que atienden alumnos en situación de riesgo. Llevar a cabo seguimiento y evaluación del proyecto en una muestra representativa de las escuelas participantes.	

Fuente: Marco Normativo de las políticas educativas nacionales, estatales y los objetivos del Proyecto.

Tabla No. 3. Matriz de Alineación Estratégica

Como podemos apreciar los objetivos son a corto, mediano y largo plazo, los cuales aspiran a una educación de calidad para esta población, para efectos del presente trabajo nos situamos en el diseño del proyecto como un primer producto de la evaluación externa analizando qué tanto se logra su objetivo general a partir de su planeación.

Analizando la matriz de alineación estratégica considerando los de nivel nacional como son el Art 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación (1993), Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Programa Sectorial de Educación 2013-2018, si existe una alineación congruente entre los objetivos, propósitos y estrategias y población objetivo y a nivel estatal: Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016, Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015, la alineación es más observable ya que de ellas emanó la convocatoria que dio origen al Proyecto, por lo tanto la contribución a las políticas estatales es alta en lo que respecta a los objetivos planeados. Es el documento normativo con el cual se vinculan en todos los objetivos del proyecto.

Conclusiones

- Es importante que como nación México reconozca que la desigualdad, la dispersión poblacional, la exclusión, la inequidad y la ignorancia siguen limitando nuestro crecimiento, frente a estas dificultades tenemos una ventaja gracias a iniciativas como el presente Proyecto Local que permite dar

respuesta a retos y problemas desde los distintos contextos educativos reales que los manifiestan y que aunque de manera paulatina y graduales busca dar una solución o respuesta educativa a problemas serios como son la exclusión escolar y social

- En el contexto normativo se ha legislado a nivel federal y estatal para evitar continúe el rezago, inequidad y exclusión presentes en el Estado buscando con sus objetivos abatir este problema social y educativo justificándose el desarrollo del proyecto que de manera innovadora y de manera colaborativa con los distintos niveles educativos (Prescolar Indígena; Preescolar General; Primaria General; Primaria Indígena; Telesecundaria; Educación Especial; Participación Social; Formación Continua; Educación Básica; Educación Migrante y Programas Cocurriculares Transversales) se han implicado asumiendo las tareas con compromiso y responsabilidad
- Los objetivos del proyecto se han logrado con las distintas acciones emprendidas por el equipo: trabajo colaborativo entre los distintos niveles educativos participantes; la dotación de materiales bibliográficos y didácticos; la capacitación de los profesores de escuelas unitarias; la articulación de distintos programas afines al esta población educativa; la evaluación del proyecto; las reuniones colegiadas; la competencias logradas por los profesores al participar en la capacitación sobre el tema y en el uso de materiales didácticos; la articulación entre programa federal y estatal
- Lo importante de este tipo de proyectos es que tengan una continuidad y se establezcan como objetivos a largo plazo ya que actualmente se establecen como objetivos a corto y mediano plazo lo que origina una ruptura y oscilación en la continuidad en la búsqueda de resolver de manera permanente de estas problemáticas aún presentes en el estado de Hidalgo
- Para que la conexión entre resultados de la evaluación y la mejora educativa ocurra, es necesario que las autoridades educativas de todos los niveles de decisión y los participantes del Proyecto desarrollen competencias para comprender su contenido y alcances, que se reconozca su valor e importancia, que se considere como una actividad de rendición de cuentas y que se distinga el mérito técnico y el papel profesional de las instancias de evaluación.

Referencias

Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015.

Bracho, T. (2011). El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16 (50).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos consultado el 10 de mayo de 2016, Tomado de: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=.

Constitución Politica de los Estados Unidos Mexicanos. (2010). Obtenido de LXII Legislatura, Cámara de Diputados: http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/dgsst/normatividad/1.pdf.

Definición de la Escuela Unitaria, 12 de abril 2013, consultado el 16 de mayo de 2016, Anónimo, tomado de http://alexxela1985.blogspot.mx/2013/04/escuela-unitaria-principios-pedagogicos.html En: Bertha Salinas Amescua (Coord). (2013). Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2001-2011. Colección Estados del Conocimiento. ANUIES, COMIE: México.

Estrada, F. O. (2003). La equidad en educación básica. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 119-134.

Guadarrama Sánchez, Gloria Jovita (Coord.). (2012). Políticas educativas y agenda de gobierno, equidad, calidad, pendientes. El Colegio Mexiquense., A.C.: México.

Gonzalez, T. B., & Hernández Fernandez, J. (s.f.). Equidad Educativa: Avances en la definición de su concepto. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf.

INEE. (2013). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012. Educación Básica y media Superior. Obtenido de http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=D53812B39FD34464AC1284795FD1BDEF?clave=P1B111.

Juan Bello Domínguez (2007). Educación y pueblos excluidos. Colección Problemas educativos de México. UNAM, Porrúa: México.

La escuela unitaria: ventajas e inconvenientes, 22 de abril de 2013, Hernández Díaz, Dame tu voz, consultado el 16 de mayo de 2016. http://dametuvozmce.blogspot.mx/2013/04/la-escuela-unitaria-ventajas-e.html.

Las escuelas unitarias CORED Villacampa Blog, 22 de noviembre de 2010, http:/www.escuela rural.net, consultado el 16 de mayo de 2016.

Ley General de Educación (2014) Consultado el 10 de mayo de 2016 en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.

Narro, J. M. (2012). Diagnóstico de la educación. En A. S. Chehaibar N., Plan de 10 años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. (págs. 21-58). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Plan Estatal de Desarrollo (2011) Consultado el 10 de mayo de 2016, Tomado de: Plan Nacional de Desarrollo (2013) Consultado el 10 de mayo de 2016, tomado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Obtenido de Programa Sectorial de Educación 2013- 2018.: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.

Secretaria de Educación Pública. (2014). Obtenido de Ley General de Educación: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf.

Stake, R. (2007) Investigación con estudio de casos. España: Morata.

Tabla de Porcentaje de escuelas preescolares unitarias de organización completa según entidad federativa y tipo de servicio (2008/2009) Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación básica. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2009/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG01a/2009_PG01a__.pdf consultado el 17 de mayo de 2016}.

Tabla de Porcentaje de escuelas primarias de organización escolar multigrado, según entidad federativa y tipo de servicio (2009/2010) Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG01/2010_PG01__b-vinculo.pdf,consultado el 17 de mayo de 2016.

Tabla de Porcentaje de escuelas telesecundarias unitarias y bidocentes de organización completa (2009/2010).Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG01/2010_PG01__c-vinculo.pdf.Consultado el 17 de mayo de 2016.

www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/.

INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: HÁ RELAÇÃO COM A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?[1]

Michelli Agra[2]

Resumen

Este estudio es el resultado de mi tesis de Maestría en Educación, sustentada en el 2015, en el Programa de post graduación en Educación, Universidad Federal Fluminense (UFF), titulado "La democratización de la Educación en la Escuela Pública: Inclusión de estudiantes con discapacidad visual" en la que se evaluó el proceso de implementación de políticas públicas para la Educación Integrada en Niterói / RJ / Brasil, teniendo como foco de estudio la Escuela Municipal Adelino Magalhães. Para los fines de este artículo se hace algunas distinciones para discutir: a) la cuestión de los prejuicios y la relación con la segregación escolar; b) una educación inclusiva y democrática y sus relaciones; y c) la postura del profesor ante las exigencias de la educación inclusiva, con el fin de contribuir a la reflexión sobre la democratización de la educación. Se destacan preguntas centrales como: Teniendo en cuenta el proceso de democratización de educación ¿qué retos se plantean a la educación escolar en cuanto a la organización de accesibilidad arquitectónica y pedagógica en la escuela pública? ¿Para qué el maestro debe tomar la posición política a favor de la educación inclusiva en las escuelas públicas? La Teoría Crítica de la Sociedad es el marco teórico y metodológico de este estudio haciendo hincapié en el pensamiento de Theodor Adorno. Los resultados revelaron que, incluso teniendo en cuenta los límites y las contradicciones sociales, la ciudad de Niterói avanzó con respecto a la aplicación de las políticas de educación inclusiva, especialmente para apoyar a los maestros en los desafíos pedagógicos en la vida escolar cotidiana. La confrontación de prejuicios son una prerrogativa para permitir el acceso y permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas públicas. Con esto, se puede decir que la educación inclusiva es un factor de desarrollo humano y social al permitir que la experiencia de los estudiantes y profesores están juntos luchando contra la segregación.

---

1 Texto integrante da minha Dissertação de Mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Dra. Valdelúcia Alves da Costa. Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Dra. Valdelúcia Alves da Costa.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq: Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão, coordenado pela Dra. Valdelúcia Alves da Costa (UFF).

Por lo tanto, aunque la educación inclusiva no se vive en plenitud es deseado por los profesores que participan en este estudio.

Palabras clave: Democratización de la Educación; La Inclusión en la Escuela Pública; Gestión Democrática.

Introdução

A educação na nossa sociedade, a qual se pretende democrática, tem historicamente segregado estudantes com deficiência das escolas públicas, alocando-os em classes especiais e segregando-os do convívio em sociedade e do aprendizado comum com outros estudantes. Vivia-se, então da aparência de que os cegos deveriam estudar e conviver nas classes especiais somente com outros cegos, por exemplo; e os estudantes sem deficiência estariam nas escolas públicas convivendo com outros estudantes sem deficiência. A indagação que é feita atualmente gira em torno desta 'normalidade' e, em se tratando de pessoas complexas em sua natureza, onde estas se diferenciam e se assemelham?

O estudante com deficiência ou sem deficiência, alto ou baixo, gordo ou magro, homossexual ou heterossexual, entre tantos outros estereótipos, enfrenta, cotidianamente, o preconceito da sociedade, a qual vem transformando quase tudo em mercadoria, quase tudo, pois o direito de pensar ainda nos é facultado, desde que se consiga resistir ao que nos é imposto, pois segundo Adorno (2000) quem pensa opõe-se em resistência.

No que se refere ao estudante com deficiência, a educação inclusiva tem a árdua missão de enfrentar o preconceito instalado na sociedade capitalista e anunciar: é possível estar junto, mesmo existindo diferenças. Utilizar-se da escola especial para segregar, excluir e não permitir o convívio com outros 'não iguais' vai de encontro ao processo de emancipação do indivíduo, pois, ao passo que o mecanismo de exclusão acontece, para tentar entender esse contexto de violência contra a vida humana, o estereótipo assume o lugar da experiência e torna-se verdade absoluta que a pessoa com deficiência não consegue estar na escola pública.

Assim, quando a pessoa não conhece e não convive, tem medo, e nas relações da vida cotidiana, o pensamento diz: é melhor continuar afastado, e justifica-se, desta maneira: não aprendi, não sei lidar com pessoas assim. O preconceito afasta e a experiência possibilita a formulação dos próprios conceitos.

Destaque-se que a minha Dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), intitulada "Democratização da Educação na Escola Pública: Inclusão de estudantes com deficiência visual" teve como uma das categorias de análise, o preconceito, e avaliou o processo de implementação das Políticas Públicas de Educação

Inclusiva no Município de Niterói/RJ/Brasil, a qual teve como *locus* de estudo a Escola Municipal Adelino Magalhães. O presente trabalho é resultante da Dissertação em questão.

Sendo assim, um recorte foi feito de modo que discutir-se-á, para os fins deste estudo: a) a questão do preconceito e a relação com a segregação escolar; b) a gestão democrática, a educação inclusiva e suas relações; e c) a postura do professor frente às demandas da educação inclusiva, com o objetivo de contribuir na reflexão acerca da democratização da educação. Ressaltem-se as seguintes questões centrais: Considerando o processo de democratização da educação quais os desafios postos à escola quanto à sua organização de acessibilidade arquitetônica e pedagógica na escola pública? Para que o professor deve assumir a postura política em prol da educação inclusiva na escola pública? Problematizar tais questões e tornar central a discussão sobre o preconceito não é tarefa fácil, pois segundo Costa (2007, p. 54):

> Em relação a deficiências/necessidades especiais, verificamos que o preconceito, na maioria das vezes, é baseado em atitudes de comiseração resultante, sobretudo, do desconhecimento acerca dessas pessoas. O desconhecimento pode ser considerado a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência/necessidades especiais, seja o desconhecimento relativo ao fato em si, seja em relação às emoções geradas e às reações subsequentes.

Neste sentido, refletir sobre as causas que ainda permitem a manifestação do preconceito, sobretudo na sua fase mais perversa, que, segundo Costa (2007), é a exclusão, faz-se urgente. Dessa maneira, pensamos estar contribuindo para o enfrentamento do preconceito, ao ponderar sobre a inclusão escolar no que se refere aos seus desafios.

Metodologia

Utiliza-se como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica da Sociedade, a qual é embasada pelo pensamento de Adorno, na problematização e análise das causas sociais que permitem a segregação, além do potencial emancipador da educação. Este estudo também conta com as contribuições de Crochík e Costa, quanto à discussão sobre a democratização da educação, a formação do preconceito na sociedade capitalista, a práxis docente e a educação inclusiva na contemporaneidade.

Sendo assim, considera-se que a Teoria Crítica da Sociedade assume protagonismo na problematização, reflexão e discussão sobre o potencial da educação na perspectiva democrática e inclusiva de combate à manifestação do preconceito; barbárie materializada na segregação imposta aos indivíduos com deficiência na escola e demais instâncias sociais.

Assim, ao tornar central para os fins deste estudo que, segundo Adorno (2000, p. 143): "De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.", entende-se que o conhecimento deve ser também prático, em um processo dialético, sem a dicotomia entre teoria e prática, pois mostra-se importante viver a experiência com o nosso objeto de estudo, o que, segundo Adorno (2000, p. 150): "[...] consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência."

Participar ativamente do contexto escolar, observando, pesquisando, contribuindo, aprendendo e pensando longe das amarras da tão somente adaptação social é essencial no entendimento de que, concordando com Adorno (2000, p. 151): "[...] nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação." Assim, para os fins deste estudo, destacam-se os seguintes participantes: a professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, a professora da sala de aula comum, a professora de apoio e a direção da escola.

Como procedimento de coleta de dados, fez-se uso dos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas e observações em diário de campo.

A entrevista semiestruturada teve o intuito de possibilitar um diálogo aberto e de construção reflexiva conjunta, o qual, apesar de ter um roteiro de perguntas, foi flexível e adaptável, de acordo com a demanda.

As observações em diário de campo foram os momentos nos quais a pesquisadora teve a oportunidade de participar do cotidiano escolar.

Resultados e Discussão

Gestão Democrática e Escola Inclusiva: há relação?

Quando pensamos em uma escola inclusiva parece inviável a possibilidade de existência desta sem uma gestão democrática, pois segundo Adorno (1986, s/p) "[...] não há democracia sem o princípio da igualdade humana." Mas, o que seria uma gestão democrática?

Para Dalbério (2009, p. 75) quando tratamos de gestão, esta palavra por si deveria subentender que falamos de democracia e assim explicita a origem da palavra:

> [...] o termo gestão tem a sua raiz etimológica em *ger.*, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Dessa mesma raiz, originam-se os termos genitora, genitor, gérmen. Desse modo, gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo então, por si mesma, democrática, pois traduz a ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo.

Apesar de entendermos a origem da palavra e o que essa presume, continuaremos nos referindo ao termo 'gestão democrática', pois entende-se que ainda

é necessário dar visibilidade a esta palavra 'democrática' para que esta gestão não seja banalizada a tão somente dar comandos, autorizar e desautorizar.

Quando se discute sobre a gestão da escola e os fins que pretende-se com a mesma, há de se esclarecer a diferença entre a gestão participativa e a gestão democrática, daí também o nosso entendimento de continuar por utilizar a palavra 'democrática' juntamente com 'gestão'. Ao problematizarmos a questão da participação, esta pode ser autoritária, no sentido, por exemplo, da votação sem reflexão ou a qual sofra qualquer tipo de pressão ou se preste a ser um mecanismo de troca de favores ou algo do tipo. Nesse viés, a gestão participativa não estaria contribuindo para o alargamento da democracia. De todo modo, a questão da participação apresentada neste trabalho está em acordo com o pensamento de Dalbério (2009, p. 83), que é quando:

> [...] homens, mulheres e crianças com diferentes culturas, valores e experiências de vida se reúnem, formam um coletivo que pode se unir ou se aproximar por aspirações e interesses que representam o bem comum. Assim, a gestão democrática buscará formas de trazer os pais, os alunos, os professores e demais trabalhadores da escola para discutir os seus projetos e decidir os seus rumos.

Assim, com o objetivo de entender a participação da gestão escolar no processo de inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais/NEEs, recorremos ao diálogo com a direção da escola que tem como dirigentes: a Diretora Diana e a Diretora Adjunta Marta[3]. A Diretora Diana tem duas graduações, Psicologia e Pedagogia, com especialização em Educação Especial, realizada no ano de 2006. A Diretora Adjunta, Marta, possui Licenciatura plena em Matemática.

Diana foi Diretora adjunta da Marta do ano de 1996 ao ano de 2011. A partir daí as funções foram revezadas e Diana tornou-se a diretora geral e Marta ficou na função de diretora adjunta da escola do ano de 2011 até 2014. Ambas somente têm experiência de direção nessa escola.

Vale ressaltar que, até pouco tempo, a eleição de diretor nas escolas não era uma realidade. Apesar de pensarmos nesse ato como apenas uma atitude formal e que não caracteriza a democracia, a qual queremos chegar, o não cumprimento desse pressuposto tira da comunidade escolar e dos seus participantes, de uma forma geral, o direito de escolha e de participação ainda que de um modo pontual.

Desse modo, Adorno (1986, s/p) salienta:

> Hoje mais do que nunca, é função da liderança democrática tornar os seus sujeitos, o povo, *conscientes de seus próprios desejos e necessidades contra as ideologias que são marteladas em suas cabeças pelos inumeráveis canais de comunicação dos interesses disfarçados*. As pessoas precisam entender que aqueles princípios democráticos, uma vez violados, impedem o exercício de

[3]Vale ressaltar que todos os nomes utilizados neste trabalho são pseudônimos.

> seus próprios direitos e podem fazê-las passar de sujeitos autodeterminados a objetos das mais obscuras manobras políticas.

Dito isso, entende-se que o não cumprimento das eleições pode gerar, nessa perspectiva, por parte do diretor, o comodismo e o autoritarismo que o faz se descomprometer com o que talvez seria o seu maior dever, que, a priori, deveria ser o comprometimento com uma visão democrática de gestão, permitindo a participação de todos e, para além disso possibilitar que a escola seja um lugar de aprendizado e de elevação dos seus indivíduos a um processo de emancipação e, por conseguinte a liberdade de pensar e agir o que se configura em ações autônomas.

Dalbério (2009, p. 78) em consonância com este pensamento afirma que: "[...] a democracia na escola só será real e efetiva se puder contar com a *participação da comunidade*, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito naquele espaço. É preciso fazer com que a gestão democrática se realize concretamente na prática do cotidiano escolar".

Em relação aos procedimentos de matrícula dos estudantes com NEEs, foi narrado que não há diferenciação em relação aos demais estudantes. A única exigência é que seja respeitada, na medida do possível, a modulação, ou seja, dois estudantes com NEEs por turma. Essa organização da escola, com ênfase na modulação é uma realidade atual, no entanto, segundo as Diretoras, sempre existiu estudante com NEEs na escola, independente da legislação. Marta, ainda como professora, teve estudante com deficiência física.

Quando perguntamos: "Qual é a sua opinião sobre a chegada dos estudantes com NEEs em relação aos colegas sem NEEs, os professores e demais profissionais da escola?" Foi narrado que os estudantes são recepcionados da melhor forma possível, como os demais estudantes. A escola tem uma regra interna no sentido do entendimento de que os estudantes com NEEs são especiais nos cuidados tanto pedagógicos quanto físicos, no entanto o sistema de punição é igual ao dos demais estudantes. "Se ele é incluso, então porque na hora da punição, ele é diferente? Então é uma coisa que a gente está repensando e modificando." Narrou a Diretora Diana. Dessa maneira, eles também ficam de castigo, sem recreio, levam bilhete de mau comportamento, entre outros mecanismos.

Na pergunta: "Como você avalia o apoio da Fundação Municipal de Educação e da Equipe de Educação Especial no processo de inclusão dos estudantes com NEEs?" As diretoras se mostraram satisfeitas com o trabalho da equipe de Educação Especial do Município: "A equipe é muito boa. Qualquer necessidade que a gente precise, independente do dia, ela marca e vem, ela vem para conversar com a mãe, avalia e reavalia o caso." (Diretora Diana). As diretoras explicaram que existe uma pessoa da equipe que é a responsável pela escola, essa pessoa é quem faz a comunicação para

outra pessoa da equipe quando o caso é específico de outra área, ou seja, cada pessoa da equipe trabalha em uma especialidade.

E ainda afirmam que em relação ao Atendimento Educacional Especializado/AEE acontecer no mesmo turno da aula comum dos estudantes com NEEs é o possível para o Município de Niterói atualmente, pois já tentaram, no início, que ocorresse no contraturno, o que é uma prerrogativa legal, mas não teve um resultado satisfatório, não tendo dado certo:

> *"Um dificultador seria a alimentação e o horário do retorno deles quem olharia essa criança? Na estrutura que nós temos hoje, acontecer no mesmo turno é o que dá mais certo. Para acontecer no contraturno, a escola teria que ser integral, a aí daria para ser no contraturno [...]. [...] se a gente pensar em ideal, o ideal é que ele não saísse da sala. Mas se a gente pensar no surto, eles já não conseguem ficar na sala. Tem um limite de atenção. Tem que dar a volta, arejar a cabeça [...]." (Diretora Diana).*

Assim, o município de Niterói adaptou a prerrogativa legal, quanto à necessidade de que o AEE aconteça no contraturno, para a sua realidade. Isso demonstra que o município tem certa autonomia para decidir e adaptar as leis para sua realidade com a intenção de que a educação inclusiva seja viável para o cotidiano escolar do estudante, no entanto é necessária a reflexão dos impactos dessa ação para a aprendizagem dos estudantes.

Quanto às adaptações arquitetônicas na escola em questão, ainda não são uma realidade, pois faltam, sobretudo, rampas e elevadores. Essas aquisições para a escola são necessárias, visto que nela existem dois prédios, que não são interligados e, além disso, os prédios têm dois andares que só podem ser acessados via escadas. A Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, que antes era no primeiro piso, foi remanejada para o segundo andar por uma adaptação interna, no sentido de atender à demanda de estudantes com deficiência física, que não teriam como acessar a sala de aula inclusiva no segundo piso. Por fim, foi perguntado se haveria relação entre a educação inclusiva e a democratização da educação na escola pública e a Diretora Diana, narrou:

> *"Existe uma relação, porque muitas das vezes a gente acham que um caminho está certo e se não houver uma democratização, a gente não tem a liberdade de falar, a gente não vai ter consciência de que aquilo não está fluindo, não é bom, não é? Então se a gente não sentar em conjunto, em coletivo na escola, a gente não consegue abrir os nossos horizontes, a gente fica limitado. E aqui a gente trabalha, eu e Marta na direção da escola, nós somos diretoras oficiais, mas a gente não responde sozinha, eu não tomo uma decisão sem chamar a minha equipe. Quem é minha equipe? Sou eu, Marta a secretária da escola Sara, Raquel, coordenadora de turno e os três pedagogos da escola. Então, a gente senta, a gente discute, a gente chega à solução, tem coisa que a gente faz sem votação, se tenho que dar o voto de minerva, eu dou. Se tem que devolver um funcionário, se tem que fazer algum tipo de modificação, se*

> *tem que brigar por alguma coisa, entendeu? Então tudo a gente faz assim. Por exemplo, a gente tinha que definir nossa comemoração, nossa confraternização de fim de ano, aí eu passei uma circular para os funcionários, eles fizeram brincadeira com a folha. Aí eu sentei com a minha equipe, a gente tem que resolver, se um grupão não quis resolver, nós temos que resolver e a gente resolveu."*

Na narrativa da Diretora, consegue-se perceber que ela não responde as demandas da escola sozinha, existe uma equipe, o que segundo Dalbério (2009), é essencial para que a gestão seja democrática, ao considerar que a democracia terá a sua força na divisão do poder. A ideia é que essa equipe, cada vez mais, seja alargada com a participação dos diversos atores dentro da escola e se formem outras equipes.

Quando a direção da escola é voltada para a reflexão dessa concepção, é possível que a educação forme indivíduos para a vida em sociedade, na qual o respeito mútuo seja uma realidade que nos una em prol de uma escola democrática e inclusiva; de um processo educacional que permita ao indivíduo pensar por ele mesmo, tendo a possibilidade de refletir e trilhar diferentes caminhos sempre que necessário, sendo resguardada sua humanidade como ser único e singular.

A Educação Inclusiva na Escola Pública e a postura do professor frente a essa demanda

Ao presenciar o cotidiano escolar, ganha visibilidade a atuação do professor. Por mais que a escola tenha o material especializado e todo o aparato necessário para atender a demanda educacional dos estudantes, se o professor não estiver aberto para essa nova experiência de inclusão na escola pública, este estudante não será devidamente incluído.

No entanto, por outro lado, se modificarmos o enredo e, apesar da escola não estar devidamente equipada para atender aos estudantes com NEEs e o professor se permitir a experiência com estes estudantes, possivelmente, a educação inclusiva será alcançada. Com esta afirmação, não há intenção de atribuir ao professor toda a responsabilidade da inclusão, mas salientar a importância política do professor nesse processo e afirmar sim que, sem ele, a inclusão não será possível.

Dessa maneira, concordamos com a ideia de Crochík *et al* (2011, p. 196), quando afirmam:

> [...] a implantação da educação inclusiva é importante na luta por uma sociedade mais justa, mas não devemos desconsiderar os limites da educação atual no que se refere à formação, devido às próprias condições objetivas. Isso implica a necessidade de mais do que somente a inclusão das minorias antes segregadas da escola regular, a necessidade de nos preocuparmos também com a qualidade da educação e com o quanto está atualmente contribui para formar indivíduos efetivamente críticos. Se a crítica se relaciona com a possibilidade

> de uma sociedade mais justa, e, se possível, justa, o convívio com minorias discriminadas já se constitui em um elemento formador. O papel do professor para essa formação é fundamental, pois não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas como o faz e de sua relação com o saber. A forma de transmissão aqui entendida não se refere somente a técnicas, por mais que estas sejam imprescindíveis, mas ao engajamento do professor, à sua cumplicidade com o aprendizado do aluno, isto é, refere-se a princípios políticos e éticos.

Assim, com o desejo de colaborar com a formação do professor no que se refere aos princípios políticos e éticos, enfatizados por Crochík et al (2011, p. 196), iniciamos com a seguinte pergunta às professoras: "O que você pensa sobre a sua formação inicial (graduação) em relação aos estudantes com NEEs? Contribuiu? Por quê?" Identificou-se que a Nilza, professora da SRMs, não teve acesso aos estudos relacionados aos estudantes com NEEs na sua graduação, pois a concluiu em 1985 e ainda não se falava em educação inclusiva. A Albertina, professora da sala de aula comum, afirmou que não viu na graduação nada que se relacionasse com esse assunto, mesmo tendo feito duas graduações, uma em Administração Escolar e a outra em Magistério nas séries iniciais. A Bruna, professora de apoio, narrou ter tido acesso a uma parcela muito pequena de informação, embora pense ter sido de válida importância na sua formação.

Dessa maneira, nos deparamos com um quadro de três professoras que pouco ou nenhum acesso tiveram na sua formação inicial com o assunto 'educação inclusiva'. No entanto, o fato não se tornou justificativa para não aceitar os estudantes com deficiência.

A próxima pergunta se refere à importância que as professoras atribuem aos estudos teóricos em suas formações. Por unanimidade, elas afirmam que os estudos teóricos são importantes sim, a Professora Nilza narra que contribuem para ampliar os seus conhecimentos e a Professora Albertina destaca que "são como um ponto de partida, um embasamento para uma prática posterior, onde se concretiza a teoria." A Professora Bruna narra: "Sempre são importantes, os estudos no nosso meio e deles podemos aproveitar bastante para o futuro. É sempre válido." O que observamos nessas duas últimas narrativas é a palavra 'futuro' intimamente atrelada à teoria, como se a teoria respondesse sempre a questões posteriores. Há uma dificuldade em perceber na teoria algo novo e que pode responder a questões presentes. Essas respostas revelam que, possivelmente para muitos professores, a teoria ainda é cindida da prática. Nessa concepção, a teoria é uma coisa e a prática é outra. Assim, não deve ser esquecido que o professor também é fruto da sociedade de classes, na qual a educação historicamente tem se voltado para atender aos interesses da classe dominante e não para a formação do indivíduo livre.

Essa fragilidade na constituição do indivíduo tem impacto direto no agir e no pensar do professor. As experiências são simplificadas a meras vivências, o que não deixa marcas no indivíduo, por conseguinte não colabora para a sua humanização. Ao perguntarmos: "Narre sobre sua experiência com a educação inclusiva, no que se refere aos estudantes com NEEs incluídos na escola. Algo lhe instiga?" As professoras narraram assim:

> *"Vejo que ainda falta um pouco para as coisas se arrumarem, mas já é um bom começo, logo novos tempos estarão chegando e tudo pode ficar melhor ainda." (Professora Bruna, grifo nosso).*

> *"As experiências que vivencio diariamente são bem ricas para o meu trabalho. Vários são os tipos de alunos e suas deficiências que frequentam a SRMs. Tais como: autismo, síndrome de down, baixa visão, deficiência auditiva, TDAH e outros. A cada dia venho aprimorando os meus conhecimentos e aumentando os desafios que esse trabalho me leva. O que me instiga é essa luta diária pela conquista de espaços para esses alunos em uma sociedade onde nem todos possuem o mesmo olhar para os portadores de necessidade especiais." (Professora Nilza, grifo nosso).*

> *"Quando recebi um aluno com NEEs pela primeira vez, percebi que não sabia nada sobre isso. Inicialmente tive dificuldades de compreensão e entendimento sobre a necessidade do aluno. Ele era extremamente agitado e os outros alunos não conseguiam se concentrar nas atividades que precisavam realizar. Cometi vários erros e acertos. Mas a quantidade de acertos foi aumentando a partir do momento em que comecei a conversar, quase que diariamente, com a mãe desse aluno. Assim comecei a entender suas reações, fui aprendendo a me relacionar melhor com ele, seguindo as orientações da mãe dele. Por isso, acho muito interessante e de extrema importância, a parceria da família com a escola em benefício do aluno." (Professora Albertina, grifo nosso).*

Nas três narrativas, é notório que há um envolvimento pessoal das professoras com o tema da inclusão, no entanto, ao grifar essas frases, há o intuito de chamar a atenção para algumas problematizações: a primeira narrativa evidencia uma insatisfação da professora com o estado atual da educação inclusiva, mas a insatisfação não parece retirá-la da zona de conforto, o que revela algo perigoso no fazer docente, talvez seja o que Adorno (2000) chamaria de auto-inculpável menoridade, como se 'os novos tempos' fossem chegar sem a nossa luta pela causa.

Na segunda narrativa, a experiência com os estudantes com NEEs ganha visibilidade e, segundo a professora, enriquece o seu fazer pedagógico. Há de se problematizar: em que medida essa experiência pode estar contribuindo também para a humanização? Quando aprendemos a aceitar e entender a diferença do outro, nos

aceitamos também e passamos a enxergar o mundo com outro olhar, pois dificilmente estará arraigado por preconceito, quando, na vida pessoal, nos depararmos com situações diversas e pessoas diferentes de nós.

Assim, concordamos que a luta diária se faz necessária, não para a aceitação desse ou daquele grupo, mas uma luta pela nossa humanização e pelo respeito às diferenças humanas, seja quaisquer que sejam elas. A escola, considerando os limites sociais, continua sendo o espaço do qual pode emergir indivíduos autônomos e emancipados, corroborando com o pensamento de Crochík *et al* (2011, p. 196), quando afirmam:

> O que se pode fazer é, segundo Adorno (1967/1995), insistir na escola para que a educação seja voltada para a resistência à opressão dos homens, para que seja uma educação que leve à percepção das contradições sociais, e não para negá-las. Claro, somente com a educação não é possível modificar a sociedade, não obstante, por meio dela, é possível fortalecer a consciência individual para que essa se oponha à violência.

A oposição a toda e qualquer forma de violência é o princípio para uma educação inclusiva e não preconceituosa. Na terceira narrativa destaque-se, sobretudo, a palavra 'conversar'. A professora sentiu dificuldade inicialmente, mas não se fechou em um casulo e sim buscou informação e conhecimento sobre as suas preocupações. Esse movimento de busca deve ser cotidiano, pois é o que retira as pessoas da zona de conforto.

Em relação à questão: "Você pensa que há algum tipo de relação e articulação entre a democratização da educação e a educação inclusiva? Comente sobre isso." Destacamos as seguintes narrativas:

> *"Acredito sim que exista certa relação tanto quanto uma articulação entre democratização da educação e educação inclusiva. Acho que nos dias de hoje não se consegue pensar em educação sem relacionar a educação inclusiva. Ainda temos muitos obstáculos e barreiras para vencer e ser superada, porém já se avançou muito. Acredito que a cada dia essa relação e articulação tendo em foco a educação inclusiva ganhará um olhar diferenciado visando maiores conquistas para os alunos com NEEs." (Professora Nilza).*
>
> *"Sim, se não houver democratização, relação e articulação da educação e da educação inclusiva, não existirá sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois um interage com o sucesso do outro." (Professora Bruna).*
>
> *"Eu acredito que sim, pelo menos na Rede Pública de Niterói, que é a que eu conheço de perto. Vejo, a cada ano aumentar o atendimento aos alunos com NEEs. Na nossa escola, a maioria das turmas tem alunos nessas condições e com uma professora de apoio exclusivamente para acompanhá-los em sua socialização e desenvolvimento da aprendizagem de acordo com suas capacidades." (Professora Albertina).*

Não houve a intenção de se estabelecer a ideia de ser 'adequada ou não adequada' as respostas em relação às questões propostas às participantes deste estudo. Antes, o propósito foi de criar espaços e condições à reflexão e ao aprendizado. Narrar experiências é algo único e peculiar, pois só nós podemos fazer isso por nós mesmos. Dessa maneira, concordamos com Crochík *et al* (2011, p. 214), quando afirmam que "a igualdade frente à possibilidade de aprender, apesar das diferenças, é um marco em uma sociedade democrática".

As três professoras identificam que há relação entre democratização da educação e educação inclusiva. No entanto, demonstram dificuldade em se expressar quanto ao assunto. Nesse sentido, as professoras expressam certo afastamento do tema 'democratização da educação'; e em que medida a educação, ao ser inclusiva, pode contribuir com esse processo. Isso ocorre devido ao fato de se estar estudando a educação democrática, não vivida historicamente.

Conclusão

Pode-se inferir da pesquisa realizada que o município de Niterói já avançou bastante no processo da educação inclusiva, porém é necessário desenvolver uma postura reflexiva e crítica na promoção de avanços na educação na perspectiva inclusiva. A educação, ao se propor inclusiva, não abre prerrogativas para aceitar este ou aquele aluno, o que pode ser considerado um 'primeiro passo' em direção à democratização da educação.

A inclusão dos estudantes com deficiência, não é tão somente uma obrigação da escola em aceitá-lo, mas uma oportunidade que a escola pública recebe de repensar conceitos e atitudes historicamente reproduzidos na nossa cultura, as quais caracterizam a exclusão e o preconceito. A educação inclusiva demanda mudança de atitude frente a toda barbárie existente na sociedade de classes.

Para tal, a preocupação da escola atualmente deveria ser de formar, antes de tudo, pessoas humanas que não negam a diferença, mas que aprendem com o 'não igual' que o respeito pelo outro independente da condição física, intelectual e/ou financeira. É inadiável e urgente discutir tais questões, pois não se deve olvidar que o fato do estudante com deficiência estar na escola pública não o protege de ser alvo de preconceito. No entanto, entender a gênese do preconceito é necessário para que este possa ser enfrentado, debatido e reconsiderado, pois, ainda que não seja possível mudar o íntimo do preconceituoso, isso não lhe dá o direito de manifestar a violência sobre nenhuma forma de vida humana.

No que se refere à atuação das professoras no cotidiano escolar da Sala de Aula Inclusiva (SAI) e da SRMs, o estudo revelou que essa dinâmica acontece naturalmente. Há um envolvimento de ambas as partes e um comprometimento com a inclusão dos estudantes com deficiência, tal como acontece com a gestão da escola. Posto isto, entende-se que os desafios são, sobretudo, os limites sociais, visto que as

adequações arquitetônicas e pedagógicas são necessárias, mas não garantem a inclusão do estudante.

Assim, a educação inclusiva deve ser uma luta diária do ser humano em um caminho que pode levar à democratização da educação ainda não vivida plenamente, mas que é sonhada e há de ser alcançada, quando se prioriza a humanidade, sendo isso possível por intermédio da reflexão e da aprendizagem cotidiana da formação que humaniza em um processo contínuo.

Referências

Adorno, T. W. (2000). Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 4ª ed.

_____.(1986). Liderança democrática e manipulação de massas. Reproduzido de Gesammelte Schriften Vol. 20, T. I (Soziologische Schriften) Frankfurt: Surhkamp Verlag, p. 267-286. Traduzido por Francisco Rüdiger. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno25.htm> Acesso em: 10 de junho de 2015.

Costa, V. A. da. (2007). Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: Políticas e Sistemas. Rio de Janeiro: Editora da UNIRIO.

Crochík et al. (2011). Atitudes de professores em relação à educação Inclusiva. In: Crochík, José Leon (coordenador). Preconceito e Educação Inclusiva. Brasília: SDH/PR, p. 193-217.

Dalbério, Maria Célia Borges. (2009). Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade. São Paulo: Paulus, p. 67-108.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO BASEADO NA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF)

Nelma Alves Marques Pintor[1]

Resumen

La "inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas comunes: Análisis de un enfoque experimental basado en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF)" en curso de investigación aprobado por el Edicto del Programa de Iniciación Científica 2015-2016 de la Universidad Estácio de Sá tiene adhesión a la "Gestión de la Escuela para el aula inclusiva: la enseñanza y el aprendizaje de metodologías objetos como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la persona con discapacidad" Proyecto, aprobado por Edicto FAPERJ Nº 41/2013, relativa al programa "Apoyo a Grupos Emergentes de búsqueda Estado de Río de Janeiro ", también en marcha. Estudio de naturaleza exploratoria, tiene como objetivo comprender la condición de la inclusión educativa de niños, jóvenes y adultos con discapacidades físicas y motoras y/o discapacidad intelectual en las escuelas comunes de la Educación Municipal de Niterói/RJ, a partir del análisis de una propuesta experimental basado en ICF (OMS, 2003). Justificado debido a que estos estudiantes todavía se enfrentan a obstáculos para su educación. Los instrumentos de evaluación del aprendizaje a menudo están diseñados para indicar a escuelas segregadas, como históricamente establecido, a través de pruebas psicométricas o modelo médico de la discapacidad. Se basa en la teoría social histórico de Vygotsky (1995) y sus colegas. Los participantes son 12 alumnos con discapacidad intelectual y/o física del motor, con 04 estudiantes de preescolar, 04 escuelas de Educación Primaria y 04 para adultos y sus padres. Los procedimientos implican entrevista semiestructurada con la familia; Protocolo Adaptado de CIF para Estudiantes con Discapacidades aplicados por la maestra de orientación y siete estudiantes de Pedagogía y Letras, de la Universidad Estácio de Sá, Campus Niterói II, de dos en dos; Tenga en cuenta, Diario de Campo y Prueba de Consentimiento Informado. Se espera que los resultados de las evaluaciones

[1] Doutora em Ciências – IFF/FIOCRUZ/RJ – Mestre em Educação – UFF/RJ - Coordenadora e Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá/ Campus Niterói II. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão', coordenado pela Dra. Valdelúcia Alves da Costa (UFF). Membro da Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), UNAM, México. Correo electrónico: nelmapintor@uol.com.br; nelma.pintor@estacio.br

puedan colaborar con los maestros en la formulación de las intervenciones educativas, tales como el Plan de Educación Individualizada (IEP).

Palabras clave: Educación Inclusiva; Discapacidad; Salud.

Introdução

Testar e avaliar para poder diagnosticar e curar foram os princípios do modelo médico utilizado para a investigação da deficiência persistindo até os dias atuais. Esse modelo tem origem na biomedicina e tem como objeto a investigação clínica das doenças por meio de exames explicativos de sua etiologia para poder curá-las ou mitiga-las, lançando mão de técnicas de intervenção ou tratamentos específicos. Em relação ao diagnóstico da deficiência, esse modelo recebeu muitas críticas na medida em que tratou a deficiência como uma doença, pautou sua atuação na busca da cura, marcou o lugar do deficiente como um paciente desamparado, passivo, dependente e incapaz. Por isso, Sassaki (1997, p.29) destaca: "(...) o modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional".

Visando romper com esta lógica, o movimento de inclusão social, que em seu bojo fomenta a proposição da inclusão educacional, traz à tona sérios e importantes desafios, pois se trata de uma condição que envolve as dimensões políticas, sociais, econômicas, educacionais, emocionais e ambientais. Abandonando a visão tradicional do modelo médico da deficiência, um desafio está em consolidar o modelo social da deficiência. Para esse modelo, a deficiência não está só na pessoa, mas também é potencializada em consequência das condições ambientais restritivas, da presença de políticas sociais e atitudes discriminatórias e preconceituosas, tudo isso causando desvantagens ou barreiras para que essas pessoas desempenhem seus papéis sociais adequadamente.

Dessa forma, o modelo social da deficiência é endossado pelos pressupostos da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (2003) quando ela se refere que a falta de interação das características de saúde com os fatores contextuais é que produz a incapacidade. Ou seja, são determinados fatores sociais e físicos do ambiente que colaboram para o surgimento das deficiências, incapacidades e limitações, além do que estes fatores estão fortemente relacionados com a cultura. Para a CIF existem outros domínios que embora não sendo responsabilidade total da área biomédica, do campo da saúde, estão intimamente relacionados com o bem-estar dos indivíduos, como é o caso da educação e do trabalho, entre outros.

Utilizando a terminologia da CIF (2003), entendemos por "funcionalidade" os aspectos positivos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os seus fatores contextuais (ambientais e pessoais). Por "incapacidade" as deficiências, limitações de atividade e restrições na participação e também indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (ambientais e pessoais). E por "deficiência" uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo funções mentais).

A "International Classification of Functioning, Disabilities and Health", conhecida por ICF, publicada nos Estados Unidos pela Organização Mundial de Saúde em 2001 foi traduzida para língua portuguesa e publicada em 2003 no Brasil. Dando continuidade à família das Classificações, a CIF, como é conhecida no Brasil, ao contrário das antigas classificações que tinham como parâmetro de avaliação a pessoa e sua doença, assume um novo sistema multidimensional e interativo (OMS, 2002) onde o foco recaí sobre a interação das características da pessoa e as características ambientais que influem positiva ou negativamente sobre sua condição de saúde.

A CIF se apresenta como um reconhecido instrumento de certificação de condição de deficiência ou incapacidade, principalmente quando visa garantir acesso aos benefícios promotores de qualidade de vida para as pessoas que possuem tais comprometimentos (Di Nubila e Buchalla (2008), além de delinear com maior precisão os conceitos de deficiência e de incapacidade, até então categorizados de distintas formas.

O modelo proposto pela CIF traz uma articulação entre a abordagem médica e abordagem social da deficiência, assumindo um foco biopsicossocial que integra várias dimensões de saúde – a biológica, a individual e a social (Sampaio e Luz, 2009). Nesse sentido, os conceitos e terminologias usados na CIF segundo Farias e Buchalla (2005) são assim descritos de acordo com os componentes: a) funções - que se referem às funções fisiológicas dos sistemas do corpo, incluindo as funções mentais e estruturas (partes) do corpo; b) atividade - relacionada à execução de tarefas realizadas no dia a dia de um indivíduo; c) participação - refere-se ao envolvimento numa situação da vida social; d) e fatores ambientais - que compreendem os fatores externos do meio ambiente onde a pessoa vive.

Para a pesquisa, o protocolo adaptado da checklist da CIF (OMS, 2003) para a análise da deficiência intelectual e/ ou físico motora, não se constituiu em um core sets [2], entretanto objetivou favorecer maiores esclarecimentos sobre a condição dos alunos, além da indicação de suportes educacionais para sua inclusão em escolas públicas do sistema regular de ensino de Niterói/Rio de Janeiro.

---

2 Os core sets da CIF são conjuntos de categorias da CIF que descrevem a funcionalidade de pessoas com determinadas condições de saúde (Riberto, 2011, p. 938).

Maiores esclarecimentos sobre a deficiência intelectual são fundamentais em face do grande desafio para a educação pela própria complexidade que a envolve e pela variedade e quantidade de abordagens necessárias ao seu entendimento. Dessa forma, a deficiência intelectual refere-se ao estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações em pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso dos recursos comunitários, autonomia, aptidões escolares, saúde e segurança, trabalho e lazer e que tem início antes dos 18 anos de idade (Luckasson *et al*., 1992; DSM-IV, 1995).

A deficiência intelectual de origem cromossômica mais comum é encontrada na Síndrome de Down (Rondal et al., 2004). Ela se apresenta como resultado de três tipos de comprometimento cromossômico:

- a trissomia simples - é a forma mais comum da Síndrome de Down causada pela não disjunção[3] do cromossomo 21; neste caso, a pessoa possui 47 cromossomos em todas as células
- a translocação – ocorre quando o cromossomo extra do par 21 fica unido, grudado em outro cromossomo. Nesse caso mesmo que a pessoa tenha 46 cromossomos, ele apresenta a Síndrome de Down
- o mosaico - é um tipo raro da Síndrome de Down em que a alteração genética compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células têm 47 e outras 46 cromossomos (Voivodic, 2005: Kozma, 2007).

Além dos sinais físicos corporais e das características faciais típicos da Síndrome de Down, é comum a presença de cardiopatias, problemas visuais, auditivos e também quadros de hipotonia generalizada e de complicações respiratórias. Como em todos os seres humanos a capacidade intelectual varia nos diferentes tipos da síndrome, bem como o desempenho das funções mentais superiores. Entretanto, no mosaicismo os indivíduos tendem a apresentar melhores desempenhos linguísticos e cognitivos, em comparação com os casos de trissomia simples e por translocação (Rondal, 2004).

Em relação às crianças, jovens e adultos com deficiência física eles apresentam comprometimento da mobilidade, da vitalidade física e da autoimagem decorrentes de condições como más formações congênitas, distrofia muscular, paralisia cerebral, entre outras. Algumas vezes, essas condições físicas podem estar acompanhadas de outras deficiências sensoriais ou mentais, se constituindo em deficiências múltiplas.

No campo da deficiência física a paralisia cerebral tem sido a de maior presença nas escolas, cuja definição mais atualizada, segundo Souza e Ferraretto (2001,

3 falha na separação correta de um par de cromossomos durante a meiose.

p. 8) se refere a "um grupo não progressivo, mas frequentemente mutável, de distúrbio motor (tônus e postura), secundário a lesão do cérebro em desenvolvimento". A lesão cerebral pode ter origem no período pré, peri ou pós-natal causando uma hemiplegia, uma paraplegia ou uma tetraplegia. Os autores concordam que mesmo com os avanços da medicina persistem as dificuldades para determinar a etiologia da paralisia cerebral, classificá-la e estabelecer um prognóstico preciso para as crianças acometidas dessa deficiência (Souza e Ferraretto, 2001).

Vygotsky (1995) é um dos autores que muito antes do surgimento das proposições de educação inclusiva, levantava fortes críticas ao modelo de educação segregador ao assinalar que a escola especial abusava da "pedagogia terapêutica" ao não permitir que a educação especial tivesse um amplo enfoque social. Ele e seus colaboradores devotaram uma parcela de seus estudos às crianças com deficiência e com retardo mental. Leontiev (2005) alertava que milhares de crianças em todo o mundo apresentavam um desenvolvimento mental atrasado e que, se colocadas em condições adequadas ou se fossem oferecidos métodos especiais de ensino, muitas delas poderiam até superar seu próprio atraso.

A concepção de Vygotsky sobre a educação das crianças com deficiência é de que não deveria haver diferenças entre a educação oferecida a elas e às crianças sem deficiência. Habilidades e conhecimentos são assimilados de forma semelhante por todos, porém é imprescindível a investigação e utilização de métodos, procedimentos e técnicas específicas para se atingir esse desenvolvimento.

Entretanto, os procedimentos de avaliação com base nos testes psicométricos foram duramente criticados por Vygotsky (1995) em sua obra de Defectologia. Para ele e seus colaboradores, a deficiência não é uma questão de grau, mas sim de forma. A criança com deficiência funciona de maneira qualitativamente diferente da criança sem deficiência. O funcionamento mental se processa de modo diferente: não se trata de um funcionamento para "mais" ou para "menos". Por isso, os testes psicométricos foram considerados insuficientes para estabelecer o diagnóstico do funcionamento mental (Pintor, 2011).

Para entender como ocorre o desenvolvimento das funções mentais, a teoria histórico-cultural explica o aprendizado e o desenvolvimento como dois processos em interação permanente desde o primeiro dia de nascimento da criança, com base na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1995, 1998). Portanto, para aprender e se desenvolver à criança precisam ser oferecidas oportunidades de participação e de interação com seu meio ambiente.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo compreender a condição de inclusão educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência físico-motora e/ou deficiência intelectual em escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Niterói/RJ a partir da análise de uma proposta experimental que utilizou um protocolo adaptado

da CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003).

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa qualitativa de abordagem exploratória, teve como base as abordagens da Teoria Sócio Histórica que tem em Vygotsky e colaboradores seus principais expoentes, com destaque para a discussão do desenvolvimento das funções mentais superiores e das condições de aprendizagem das crianças com deficiência física e intelectual (retardo mental) (Vygotsky, 1995; Leontiev, 2005).

A pesquisa, com duração de doze meses, teve início com o Planejamento e organização e desenvolvimento de um grupo de estudo da CIF para os graduandos-bolsistas PIBIC (seis moças e um rapaz) sobre os conceitos básicos de saúde-doença, deficiência física e deficiência intelectual e sobre os conceitos de funcionalidade, incapacidade, indicação e aplicação da CIF com pessoas com deficiência, com duração de quatro meses. Paralelamente, foram feitas as visitas à Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME) Coordenação de Educação Especial (CEE) para indicação das escolas e possibilidade de alunos com deficiência a participar da pesquisa e a visita às escolas participantes da pesquisa, a fim de confirmação da indicação dos alunos e procedimento de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista semiestruturada com as famílias dos alunos foi gravada com a presença dos bolsistas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, posteriormente transcrita pelos bolsistas encarregados pela observação do respectivo aluno na escola. De posse desses dados, foi feita a aplicação do protocolo experimental adaptado da CIF com os responsáveis pela orientadora da pesquisa, acompanhada pelos graduandos de Pedagogia (06) e de Letras (01), da Universidade Estácio de Sá, Campus Niterói II. Importa esclarecer que problemas de chuva danificaram a escola onde funcionava a educação de jovens e adultos, impossibilitando a participação daqueles alunos.

Finalmente, a análise dos resultados com devolução às famílias e aos professores com indicação de suportes educacionais para os alunos com deficiência foi a etapa final da pesquisa.

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Entrevista semiestruturada com cinco mães e um pai conduzida pela orientadora da pesquisa com objetivo de colher informações relativas à vida pré-natal, peri natal e pós-natal do aluno para contribuir na análise e esclarecimento subsidiário de sua condição de deficiência e de inclusão educacional
b) Protocolo Adaptado da CIF para Alunos com Deficiência (Vide Anexo) constituído por 69 categorias de condições relacionadas às funções do Corpo

(20), Atividade e Participação (43) e Fatores Ambientais (09). Foi adaptado da Checklist, Versão 2.1ª, Forma Clínica para aplicação da CIF, publicada pela OMS (2003). A seleção das categorias foi elaborada empiricamente a partir de observação de alunos com deficiência incluídos nas escolas públicas municipais de Niterói

c) Diário de Campo com a observação do desempenho e da participação nas atividades escolares dos alunos com deficiência intelectual e físico motora
d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[4] com autorização da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, das direções das unidades de ensino participantes e de representante das crianças.

A pesquisa teve como campo três escolas da Secretaria e Fundação Municipal de Educação de Niterói, sendo duas de educação infantil e uma de ensino fundamental, cujos diretores e professores participaram da indicação dos alunos com deficiência intelectual e/ou físico motora. Inicialmente, a pesquisa previa, a participação de 12 alunos estudantes de quatro escolas da rede municipal de ensino de Niterói, sendo 04 alunos da educação infantil, 04 do ensino fundamental e 04 da educação de jovens e adultos e, finalmente, pais ou responsáveis pelos respectivos alunos. Entretanto, houve a presença de variáveis intervenientes que interferiram e alteraram o planejamento, resultando na participação de seis alunos, sendo três da educação infantil e três alunos do ensino fundamental, conforme caracterização abaixo:

NOME	IDADE	SEXO	DEFICIÊNCIA/Quadro	ESCOLARIDADE
ROT	4 anos	M	Encefalopatia Crônica da Infância – Tetraespasticidade moderada, distúrbio de deglutição, refluxo gastro-esofágico, atraso psicomotor, epilepsia de difícil controle	Educação Infantil
IGS	4 anos	M	Paralisia Cerebral/ Hemiparesia direita e Epilepsia – Atraso neuropsicomotor, dificuldade visua,dificuldade de equilíbrio, hiper agitação, convulsões sob controle	Educação Infantil
FNST	13 anos	M	Síndrome de Beals/ Aracnodactilia Contratual – Contraturas articulares progressivas joelhos, cotovelos e quadris, aracnodactilia, cardiopatia.	Ens. Fundamental
GVAP	3 anos	F	Síndrome de Down – cardiopatia, perda auditiva.	Educação Infantil

4 Número do Parecer do Comitê de Ética de Pesquisa da Plataforma Brasil: 1.216.978. CAAE: 44947815.9.0000.5284.

JMR	8 anos	F	Síndrome de Down/ Mosáico – Leve atraso neuropsicomotor.	Ens. Fundamental
MELC	8 anos	F	Encefalopatia Crônica da Infância/ Diparesia Espástica – Atraso grafomotor moderado, comprometimento neuropsicomotor moderado, alergia alimentar, Uso intermitente de órtese (calha e andador).	Ens. Fundamental

Análise e discussão dos resultados

Todos os dados recolhidos tiveram um caráter complementar e subsidiaram coerentemente um corpo de informações explicativo sobre a condição de desenvolvimento dos sujeitos com foco na sua funcionalidade, inclusão educacional e participação social. Toda essa trajetória objetivou a busca de informações para analisar junto com a escola e a família as estratégias de intervenção que estão ou que poderão ser utilizadas para efetivar ou melhorar a inclusão dos alunos com deficiência intelectual e a deficiência física na escola comum e no meio ambiente.

A história gestacional de todos as crianças participantes da pesquisa evidenciou problemas maternos de saúde de ordem física (feto com problemas, infecção urinária, ameaça de aborto, perda de líquido amniótico, idade materna avançada, pressão alta, etc.,) e, em alguns casos, acompanhado de problemas emocionais (doença e morte na família, problemas conjugais, gravidez não programada).

Em relação às crianças, todas apresentaram alterações decorrentes de problemas perinatais como parto à fórceps (ROT), baixa nota no índice de Apgar (ROT), anóxia (GVAP, FNST), sofrimento fetal (GVAP), problemas respiratórios (ROT, GVAP, MELC), prematuridade (GVAP), convulsões (IGS), refluxo (JMR, GVAP). Entre os problemas no período pós-natal podem ser citados a permanência em incubadora entre trinta ou mais de sessenta dias (GVAP, ROT e FNST), atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (ROT, FNST, IGS, GVAP, JMR, MELC), hipotonia (IGS, GVAP, JMR, MELC), cardiopatia (FNST, GVAP, MELC).

Para a aplicação do protocolo, de acordo com os qualificadores da CIF em que o quantificador 0 corresponde a Nenhuma deficiência, 1= Deficiência Leve, 2= Deficiência moderada, 3= Deficiência Grave, 4 = Deficiência Completa, 8= Informação não especificada e 9= Informação não aplicável ao caso da criança participante da pesquisa, a atribuição do valor foi dado a partir da indicação do quantificador cujas categorias evidenciaram maiores comprometimentos em cada área do perfil de funcionalidade. Exemplo:

Capítulo 1	**Quantificadores**														
APRENDIZAGEM E APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
d110 Observar	**x**														
d115 Ouvir	**x**														
d130 Imitar	**x**														
d140 Aprendizagem da leitura	**x**														
d145 Aprendizagem da escrita		**x**													
d150 Aprendizagem do cálculo (aritmética)	**x**														
d175 Solução de problemas	**x**														

Resultado: 1 corresponde a 25% = Comprometimento Leve na aprendizagem da escrita

A síntese descritiva do Perfil de Funcionalidade dos participantes resultante da aplicação do protocolo adaptado da CIF[5] apresentou os seguintes resultados:

Sujeitos CIF	ROT	IGS	FNST	GVAP	JMR	MELC
Funções do corpo	Funções mentais, sensoriais (auditivas, visuais e táteis) e da voz e fala comprometidas	Funções visual, da fala e motricidade comprometidas alterando aprendizagem escolar. Sinais de melhora com tratamento.	Grave comprometimento motor e visual afetando a capacidade de desempenho de atividades em casa e na escola	Deficiência auditiva grave compromete a voz e a fala. Continuidade dos tratamentos pode trazer melhoras.	Comprometimento mental moderado pode ceder diante da estimulação contínua na escola e no lar.	Comprometimento motor de grave a moderado provoca lentidão nas atividades de escrita e nas AVDs.
Atividade e participação	Funções motoras e cognitivas comprometidas pela encefalopatia, alterando gravemente a capacidade	Participa e interage no meio escolar e social	Boa interação, participação e comunicação na escola, onde está incluído	A pouca idade e comprometimentos dificultam a execução de atividades de autocuidad	Atividades de leitura e escrita, e compreensão de mensagens escritas com dificuldades, demandand	Desempenho cognitivo preservado. Dificuldade no desempenho de atividades motoras.

5 Todos os Protocolos se encontram em poder da Coordenadora da Pesquisa, autora deste artigo.

	de executar tarefas no lar e na escola			o e de vida diária.	o apoio auxiliar na escola.	
Fatores ambientais	Presença de recursos – alimentos, medicação e produtos como transporte acessível e professor de apoio facilitadores da interação no ambiente	Presença de rede familiar de apoio e de suporte à educação e aos cuidados com a criança	Educação e saúde na rede pública. Acesso a transporte, sala de recursos e professor de apoio.	Ausência de barreiras para o desenvolvimento. Acesso a produtos e tecnologias para atender às demandas do comprometimento	Acesso a suporte integral de professor de apoio e transporte acessível. Ausência de barreiras ambientais para a aprendizagem.	Família disponibiliza produtos, tecnologias e tratamentos para a educação e saúde da criança. Acolhimento escolar e acesso a sala de recursos e professor de apoio.
Fatores pessoais	Ausência de preconceito e discriminação no ambiente escolar e familiar	Assistência e acolhimento sem discriminação nem preconceito no lar e na escola	Acolhimento e inclusão no ambiente escolar e doméstico e comunitário.	Acolhimento e inclusão no ambiente escolar e doméstico e comunitário.	Ausência de preconceito e discriminação no ambiente escolar e familiar.	Ausência de preconceito e discriminação no ambiente escolar e familiar.

O que se sobressaiu da adequação da aplicação do protocolo da CIF foi a possibilidade de analisar a influência dos fatores ambientais e pessoais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O protocolo permitiu analisar as condições de desenvolvimento físico e mental da criança e sua interação com o meio sócio educativo. Diferente dos testes psicométricos criticados por Vygotsky (1995) em que interessa ao pesquisador apenas as medições das funções psicológicas, ou seja, uma concepção quantitativa do desenvolvimento.

Seguindo esse raciocínio, o protocolo adaptado da CIF em sua função investigativa mostrou que as crianças com deficiência intelectual e deficiência física, participantes da pesquisa, possuem comprometimentos nas funções corporais que afetam sua capacidade de desempenho nas atividades escolares e, alguns casos, dificultando a participação no acompanhamento da aprendizagem, com a maioria dos colegas de turma na escola. Foi o observado com os alunos FNST, JMR e MELC do ensino fundamental, em face das características dos conteúdos das diferentes

disciplinas curriculares. Com as crianças da educação infantil ROT, IGS e GVAP, o comprometimento das funções do corpo relativas ao desenvolvimento mental, sensorial (visão e audição) e motoras afetam principalmente a capacidade e a participação nas atividades de vida diária (AVDs) como alimentação, vestuário, higiene pessoal. Além disso a fala comprometida dificulta a comunicação oral.

Esses resultados foram fundamentais para sugerir intervenções nas escolas baseados nas concepções de Vygotsky (1998, p.30) "de que a fala exerce um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores" e além disso tem um papel específico na realização de atividades práticas. Assim, as crianças da educação infantil, principalmente ROT e IGS que apresentam comprometimento motor acentuado e de fala, devem continuar recebendo estimulação dos profissionais de educação e de saúde, a fim de favorecer a interação e a participação social intra e extraescolar.

Entretanto, Vygotsky (1995) também afirma que o retardo motor não está necessariamente relacionado com a deficiência intelectual, pode haver diferentes combinações entre a deficiência física e a motora resultando em formas peculiares de desenvolvimento e de conduta. É o caso da aluna MELC cujo comprometimento motor afeta os movimentos da escrita na escola, por exemplo, mas que possui inteligência preservada. Por isso, a "educação motriz", segundo o autor, pode minorar a dificuldade motora infantil. Entendemos por essa educação os exercícios e atividades utilizados pela fisioterapia, pela terapia ocupacional, pelo psicomotricista e pelo educador físico.

Os fatores contextuais relativos aos fatores ambientais e pessoais envolvem o ambiente físico, social e atitudinal presentes ou não na vida das crianças da pesquisa. A abordagem biopsicossocial da CIF se opõe a visão que nega aceitar a inter-relação e interdependência dos aspectos biológico, psicológico e social na constituição do ser humano. Decorre dessa negação o fato de que, durante muito tempo, no campo médico, as deficiências tinham origem em doenças exclusivas no corpo físico e biológico.

Os estudos de Vygotsky no campo da Defectologia (1995) foram incisivos em demonstrar a importância do social e da história para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo, para a construção da inteligência humana. Para ele, "o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido" (Vygotsky, 1998, p. 80). Em relação ao crescimento e ao comportamento do homem por meio da educação, ele atesta a influência das condições biológicas e sociais (Vygotsky, 2004) e afirma a supremacia do meio social como condição para mudar o comportamento do homem, sendo este meio social "a verdadeira alavanca do processo educacional" (Vygotsky, 2004, p. 65).

Tomando a escola inclusiva como um meio social ímpar para o desenvolvimento do indivíduo, Costa (2012, p. 26) em uma de suas pesquisas afirma que "outro fator importante na inclusão de alunos com deficiência na escola pública é

a oportunidade de convívio com colegas sem deficiência, oportunizando lhes perceberem-se como indivíduos capazes de se desenvolver em suas diversas dimensões, tais como a social, a psíquica e a biológica".

Os resultados obtidos com a aplicação do protocolo adaptado da CIF mostraram que a despeito das deficiências apresentadas pelas crianças, a maioria originária de família com poucas condições socioeconômicas, elas não enfrentam barreiras no acesso a alimentação, recursos e tecnologias para sua saúde e educação. Todas estão incluídas em classes comuns de escolas da rede municipal de ensino, com participação nos atendimentos em sala de recursos, com professor de apoio e acesso a transporte acessível garantido pela Secretaria e Fundação Municipal de Educação da cidade de Niterói.

Em relação aos fatores pessoais relacionados às atitudes enfrentadas pelas crianças participantes da pesquisa, os resultados embasados pela observação nas escolas, pelas entrevistas com os pais e pela aplicação do protocolo adaptado da CIF evidenciaram a aceitação e o acolhimento tanto no lar como nas respectivas escolas em que estão incluídas. O respeito dirigido às crianças foi observado pessoalmente por parte das direções das unidades escolares, dos professores e dos pais no trato com os filhos. Os dados mostraram também a qualidade da assistência escolar e familiar dispensada às crianças, bem como a ausência de preconceito ou discriminação entre colegas na escola e entre irmãos e familiares. Durante as entrevistas, as mães relataram receber apoio dos membros da família extensa e que oferecem todo tipo de convívio social ao filho com deficiência, deduzindo-se, dessa forma, que nessas escolas foi possível verificar uma modificação de um antigo comportamento em relação às pessoas com deficiência. Historicamente, essas pessoas sempre sofreram com a exclusão social e eram objeto de discriminação e o preconceito (Crochík, 2011).

Finalmente, a aplicação do protocolo adaptado da CIF associada aos procedimentos de entrevista e de observação possibilitou colher informações acerca das condições de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e física em escolas inclusivas de educação infantil e de ensino fundamental da rede municipal de educação de Niterói. Os resultados foram compartilhados com as famílias e os professores dos alunos nas escolas.

Considerações Finais

Conclui-se que é impossível prescindir dos pressupostos de que toda e qualquer criança tem direito à educação independente de sua condição física, cognitiva, afetiva e socioeconômica e que, embora garantido por legislações nacionais e internacionais, o aluno com deficiência intelectual e/ou física permanece enfrentando barreiras para sua escolarização.

A aplicação do protocolo adaptado da CIF não teve a finalidade de estabelecer prognósticos, classificar as deficiências e nem elucidar as fraquezas advindas dos comprometimentos mentais e físicos dos participantes da pesquisa, como ocorre comumente nos testes de inteligência e nos testes que avaliam a deficiência física dos sujeitos. Os resultados confirmaram que, por meio do protocolo, é possível oferecer suportes educacionais que venham favorecer ou consolidar a inclusão de crianças, com deficiência em escolas comuns de ensino, ao analisar as condições do meio ambiente e os fatores que favorecem a participação social da criança, bem como os obstáculos e os fatores facilitadores de sua inclusão educacional. Nesse sentido, os dados que emergiram a partir da aplicação do protocolo adaptado da CIF mostraram a importância e a necessidade de uma ação pedagógica articulada intersetorialmente, em que profissionais de educação e de saúde interajam, planejem diferentes formas de intervenção e de atividades para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Para Vygotsky (1995, p. 159) somente por meio dessa interação pode-se garantir o êxito na educação desses alunos.

Foi observado que as ações e os recursos oferecidos pelas escolas para as crianças participantes da pesquisa têm resultado em crescimento e modificação positiva do seu desenvolvimento. Entretanto, em alguns casos, a presença de profissionais como o Terapeuta Ocupacional em uma abordagem interativa com o professor poderia trazer melhores condições para o desempenho linguístico da criança orientando estratégias de Comunicação Alternativa, como foi indicado pelo protocolo adaptado da CIF.

Mais do que a deficiência em si, o protocolo adaptado permitiu analisar o contexto social de apoio à inclusão que está sendo oferecido para as crianças com deficiência intelectual e física nas escolas comuns da rede municipal de ensino, em Niterói. Contexto que, a despeito dos avanços estruturais e pedagógicos alcançados como o acolhimento, a participação, a presença da sala de recursos na própria escola, a garantia do professor de apoio, podem promover melhorias ao atendimento pela via da estreita relação com profissionais do campo da saúde, atuando sob a ótica da Intersetorialidade preconizada em documentos nacionais e internacionais.

A aplicação do protocolo adaptado da CIF ainda necessita de mais estudos na medida em que gerou dificuldades para proceder a tabulação dos dados observados, quando há variação na indicação do comprometimento nas categorias de uma determinada função. Outras pesquisas relacionada a aplicação da CIF com crianças que apresentam deficiência intelectual poderão trazer maiores subsídios e confirmar a procedência da escolha das categorias utilizadas no protocolo adaptado para análise desse comprometimento; isto porque a CIF já vem sendo aplicada para estudo com sujeitos que apresentam deficiência física.

Referencias

Assumpção Jr. F.B. Sprovieri, M.H. Introdução ao Estudo da Deficiência Mental. São Paulo: Memnon, 2000.

Brasileiro, I.C. et al. Atividades e participação de crianças com Paralisia Cerebral conforme a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Revista Brasileira de Enfermagem. Ago, 2009, vol. 62, n.4, p.503-511.

Costa, V. A. da. Formação de Professores e Educação Inclusiva. In: Carvalho et al. (orgs.). Educação Básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões. Niterói: Intertexto, 2012, p. 23 – 33.

Crochík, J. L. (coord.). Preconceito e Educação Inclusiva. Brasília: SDH: PR, 2011.

Di Nubia, H.B.V; Buchalla, C.M. O Papel das Classificações da OMS. CID e CIF nas Definições de Deficiência e Incapacidade. Rev. Bras. Epidemiol , 2008 11(2): 324 – 35.

Farias, N; Buchalla, C.M. A Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. Revista Brasileira. Epidemiologia, 2005; 8(2): 187 – 93.

Ibge. Censo Demográfico, 2000-2010.

Kirk, S.A. e Gallagher, J.J. Educação da Criança Excepcional. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Leontiev, A.N. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: Luria, Leontiev, Vygotsky e outros. Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Centauro, 2005. p. 59-76.

Luckasson et al. Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. Washington, DC: AAMR, 2002.

Mantoan, M. T. E. Compreendendo a Deficiência Mental: Novos Caminhos Educacionais. São Paulo: Scipione, 2001.

OMS. Beginner's Guide – Towards a Common Language for Functioning, Disabilith and Health – ICF, 2002.

_____. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, 2003.

_____. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens - CIF-CJ. São Paulo: Edusp, 2011.

Pintor, N.A.M. Uma Análise do Projeto Espaço Integrado de Desenvolvimento e Estimulação (EIDE) na Rede Municipal de Ensino de Niterói/RJ Período 2008-2009. Tese (Doutorado em Saúde da Mulher e da Criança) – Instituto Fernandes Figueira/Fiocruz, 2011, 267f.

Riberto, M. Core sets da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Rev Bras Enferm. Brasília, 2011, set-out., 64(5): p. 938–946.

Rondal, J. Adolphe et al. Intelectual Disabilities: Genetics, Behaviour and Inclusion. London, England: Whurr Publishers, 2004.

Sampaio, R.F; Luz, M.T. Cad. Saúde Pública, 25(3), p. 475–483, mar, 2009.

Souza, A.M.C; Ferraretto, I. (orgs.). Paralisia Cerebral: aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 2001.

Sassaki, R. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Stainback, S; Stainback, W. (orgs.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Kozma, C. O que é Síndrome de Down? In: Stray- Gundersen, K. (org.). Crianças com Síndrome de Down. Guia para Pais e Educadores. São Paulo: Artmed, 2007, p. 15 – 42.

UNESCO. La Educación Especial. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1997.

Voivodic, M. A. M. A. Inclusão Escolar de crianças com Síndrome de Down. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Vygotsky, L.S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Fundamentos de Defectologia. Obras Completas. Tomo Cinco. Ciudad de Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____. Psicologia Pedagógica. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

6 Adaptação da CIF (OMS, 2003) por Nelma Alves Marques Pintor. – Doutora em Ciências (IFF/FIOCRUZ); Mestre em Educação (UFF) —; Psicóloga; Coordenadora e Docente da Universidade Estácio de Sá – Campus Niterói/RJ.

ANEXO
PROTOCOLO ADAPTADO COM BASE NA CIF[6]
CHECKLIST (OMS, 2003).

CHECKLIST - *Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:*

Deficiências são problemas nas funções do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda.
0 - NENHUMA deficiência significa que a pessoa não tem problema algum

1- **Deficiência LEVE** significa um problema que está presente menos do que 25% do tempo, com uma intensidade que a pessoa pode tolerar e que acontece raramente no espaço de 30 dias.
2- **Deficiência MODERADA** significa um problema que está presente menos do que 50% do tempo, com uma intensidade que está interferindo no dia-a-dia da pessoa e que aconteceu ocasionalmente num espaço de 30 dias.
3- **Deficiência GRAVE** significa um problema que está presente mais do que 50% do tempo, com uma intensidade que é parcialmente comprometedora do dia-a-dia da pessoa e que aconteceu frequentemente num espaço de 30 dias.
4- **Deficiência COMPLETA** significa um problema que está presente mais do que 95% do tempo, com uma intensidade que é totalmente comprometedora do dia-a-dia da pessoa num espaço de 30 dias.

8 - NÃO ESPECIFICADA significa que não há informação suficiente para especificar a severidade da deficiência.
9 - NÃO APLICÁVEL significa que é inapropriado aplicar um código particular (ex. b650 Funções da menstruação para mulher na pré-menarca ou pós-menopausa).

PERFIL DE FUNCIONALIDADE

FUNÇÕES DO CORPO

AVALIAÇÃO	**INICIAL**													
Capítulo 1	**Quantificadores**													
FUNÇÕES MENTAIS	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
b110 Funções da consciência															
b114 Funções da Orientação (tempo, lugar, pessoa)															
b117 Funções intelectuais (incluindo retardamento e demência)															
b122 Funções psicossociais globais (interações interpessoais)															
b126 Funções do temperamento e da personalidade															
b130 Funções da energia e dos impulsos															
b134 Sono															
b140 Atenção															
b144 Memória															
b152 Funções emocionais															
Capítulo 2	**Quantificadores**													
FUNÇÕES SENSORIAIS E DOR	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
b210 Funções da visão															
b230 Funções auditivas															
b225 Funções olfativas															
b250 Funções gustativas															
b265 Funções táteis															
b280 Dor															

Capítulo 3	**Quantificadores**														
FUNÇÕES DA VOZ E DA FALA	**1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
b310 Funções da Voz															
b320 Funções da Articulação															
b330 Funções da Fluência e do Ritmo da Fala															
b340 Funções de outras formas de vocalização															

ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Capítulo 1	**Quantificadores**														
APRENDIZAGEM E APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO	**1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
d110 Observar															
d115 Ouvir															
d130 Imitar															
d140 Aprendizagem da leitura															
d145 Aprendizagem da escrita															
d150 Aprendizagem do cálculo (aritmética)															
d175 Solução de problemas															
Capítulo 2	**Quantificadores**								**Quantificadores**						
TAREFAS E EXIGÊNCIAS GERAIS	**1**	**1**	**1**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
d210 Iniciar, organizar, manter e concluir tarefas															
Capítulo 3	**Quantificadores**								**Quantificadores**						
COMUNICAÇÃO	**1**	**1**	**1**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
d310 Compreende mensagens orais															
d315 Compreende mensagens não-verbais															
d331 Compreende mensagens usando linguagem gestual															
d325 Compreende mensagens escritas															
d340 Compreende mensagens na linguagem de sinais															
d330 Expressar mensagens orais															
d335 Expressar mensagens não-verbais															
d331 Expressar mensagens gestuais															
d345 Expressar mensagens escritas															
d340 Expressar mensagens na linguagem de sinais															
d350 Falar															
d360 Conversação															
Capítulo 4	**Quantificadores**														
MOBILIDADE	**1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
d410 Mudar a posição básica do corpo															
d420 Auto-transferências															
d430 Levantar e transportar objetos															

d440 Movimentos finos da mão (apertar, pegar, etc.)															
d450 Andar															
d455 Deslocar-se por diferentes locais (andando, arrastando, engatinhando etc.)															
d465 Mover-se usando equipamentos (cadeira de rodas, skate, andador, muleta)															
d470 Utilização de Transporte (carro, ônibus, trem, avião,etc.)															
d475 Dirigir (bicicleta, motocicleta, carro, etc.)															
Capítulo 5	**Quantificadores**														
AUTO CUIDADOS	**1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
d510 Lavar-se (banhar-se, secar-se, lavar as mãos, etc.)															
d520 Cuidar de partes do corpo (escovar os dentes, barbear-se, arrumar-se, etc.)															
d530 Cuidados relacionados com o processo de excreção															
d540 Vestir-se															
d550 Comer															
d560 Beber															
d571 Cuidar da própria saúde															
Capítulo 6	**Quantificadores**														
VIDA DOMÉSTICA	**1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
Realizar tarefas domésticas para si e para outros															
Capítulo 7	**Quantificadores**														
INTERAÇÕES E RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS	**1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
d710 Interações interpessoais															
d740 Relacionamentos formais															
d750 Relacionamentos sociais informais															
d760 Relacionamentos familiares															
Capítulo 9	**Quantificadores**														
VIDA COMUNITÁRIA E SOCIAL	**1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
d910 Participação social e comunitária															
d920 Recreação e lazer.															

FATORES AMBIENTAIS

Capítulo 1	**Quantificadores**									
PRODUTOS E TECNOLOGIAS	**1**	**Barreira facilitador**		**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**8**	**9**
e110 Para consumo pessoal (alimentos, medicamentos)										
e115 Para uso pessoal na vida diária										
e120 Para a mobilidade e o transporte pessoal										

e125 Para a comunicação										
e130 Para a educação										
e155 Arquitetura e construção de prédio para uso privado										

ESTUDIO DE CASO DE LOS SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR DOCENTES DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA A LOS PROCESOS DE EVALUACION REALIZADOS A ESTUDIANTES CON NEE EN UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA COMUNA DE VALPARAÍSO

Prisila Elizabeth Cisternas Núñez[1]
Gloria Contreras Pérez[2]

Resumen

La presente investigación tiene como propósito realizar un análisis de los significados que atribuyen los directivos y los profesores de matemáticas a los procesos de evaluación que realizan con estudiantes con Necesidades educativas especiales en adelante N.E.E. En marco de referencia hace alusión a las consideraciones que toma la evaluación para el aprendizaje en el contexto del movimiento de educación para todos, versus las prácticas en la que se desarrollan los procesos evaluativos.

El movimiento de educación para todos considera la diversidad como una riqueza intrínseca a cada grupo humano, que privilegia el brindar oportunidades utilizando diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Es en este marco en el que la evaluación para el aprendizaje se vuelve pertinente para llevar a cabo los procesos evaluativos, y que desde una perspectiva de educación inclusiva debiese determinar las prácticas, sin embargo, estos procesos, se ven entorpecidos por prácticas que marcan diferencias y se adaptan instrumento, sin tener presente estrategias de enseñanza que potencien el aprendizaje de todos los estudiantes considerando sus características particulares.

El estudio es de tipo cualitativo con un diseño estudio de caso que permite recoger información que luego fue analizada con un programa para el análisis de discursos llamado Nudis vivo 9. A partir de los hallazgos encontrados se realizan conclusiones y sugerencias que permitirán avanzar en cuanto a las concepciones y significados que se atribuyen al considerar la evaluación para el aprendizaje como una respuesta pertinente para el trabajo con estudiantes con y sin NEE.

---

1 Profesora Educación Diferencial, Licenciada en Educación, Becaria Magister en Educación mención Evaluación Educativa Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Tesis para otra al grado de Magister Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

2 Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Chile.

Introducción

Al hablar de educación inclusiva se asume una escuela que atiende a la diversidad de estudiante derribando una serie de barreras para que el acceso a la educación sea igualitario a todos los estudiantes y así cada uno logre potenciar al máximo sus habilidades.

En otros países existen un sin número de avances respecto de las estrategias utilizadas a nivel de aula y como comunidad educativa para incluir a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante N.E.E.) Hoy en día debemos ir un poco más allá y considerar los planteamientos que nos plantea el Movimiento de Educación para Todos, que señala la necesidad de considerar la diversidad como un valor que debemos respetar al momento de brindar una respuesta educativa que otorgue la oportunidad de aprender.

En Chile, actualmente se han incorporados estos términos para brindar una respuesta de calidad a todos los estudiantes, sin embargo, aún hay aspectos que no han sido considerados para satisfacer las necesidades educativas. Los estudiantes pueden presentar a lo largo de su trayectoria escolar una serie de necesidades educativas que los docentes deben satisfacer, no obstante, se evidencian vacíos frente a las orientaciones que requieren los profesionales de la educación para el trabajo en aula. En este sentido los procesos de enseñanza se vuelven claves y la evaluación es un tema aun no resuelto, respecto de las consideraciones que se deben poner en práctica a la hora de asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula.

Esta investigación se desarrolla para dar respuesta a las inquietudes que surgen al hablar de términos que dicen relación con inclusión, diversidad, N.E.E. y evaluación, a nivel de aula regular, no se enfocará en la evaluación clínica ni diagnóstica de las N.E.E. Si bien las salas de clases se han abierto a atender a la diversidad, aún queda la tarea pendiente respecto de lo que significa para los docentes de aula la atención de las N.E.E y la atención a la diversidad. Más aún la evaluación se ha vuelto una situación compleja de dar respuesta, en primer lugar porque los docentes no se encuentran preparados para atender las N.E.E y en segundo lugar porque la evaluación se vuelve una instancia en donde es necesario solamente adecuar las condiciones de la misma.

Metodología

Para estudiar los significados que atribuyen las personas a los procesos de evaluación de estudiantes con NEE, es necesario situarnos desde una epistemología interpretativa, pues el paradigma interpretativo se centra en la dimensión intersubjetiva de las personas y en el significado e intenciones en su acción social. (Doncel, 2001: 27).

Para comprender los significados; establecidos desde la interacción con otros, nos situaremos desde una perspectiva hermenéutica en la cual nuestra interpretación y

comprensión, como propias del ser humano, buscarán desde la subjetividad, una comprensión de la realidad particular de nuestra unidad de estudio.

La investigación asume un carácter cualitativo, en cuanto privilegia la riqueza y el valor que se atribuye a la subjetividad humana, que emerge desde el discurso de los propios informantes, la que no es sino una construcción situada y localizada desde elementos culturales propios de quienes se estudian sus narrativas.

Es preciso considerar la construcción de significados que existen sobre un objeto, en este caso los procesos de evaluación realizados a estudiantes con Necesidades educativas especiales y que determinados sujetos tienen sobre este: docentes y directivos de una comunidad educativa, lo que valida la adopción de un enfoque procesual como lo entiende Vergara (2008). "El enfoque procesual pone su atención en el examen de la actividad de reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración de las representaciones".

Para la presente investigación se utilizará el estudio de casos como proceso metodológico de indagación y técnica de investigación, pretendiendo observar, buscar y comprender nuestra unidad de estudio, de manera integrada pero identificable de otras realidades conforme su complejidad y particularidad. ¿Qué es lo que nos moviliza e interesa? Comprender cómo significan los profesores y directivos los procesos de evaluación que realizan con estudiantes con NEE, tanto desde su rol, como desde su significación como docentes. "La investigación cualitativa no trabaja con la selección de alternativas, sino con juegos de lenguaje abiertos a la irrupción de la información. Investigamos, por tanto, lo que no conocemos, y buscamos el descubrimiento de estructuras de sentido; lo nuevo cobra sentido mostrando sus relaciones con el conjunto de lo dicho: la investigación queda abierta, de este modo, también al sentido" (Delgado, J.M. – Gutiérrez, J, 1994: 295).

Para la presente investigación se estipularon los siguientes objetivos:

Objetivo General

Conocer y analizar los significados atribuidos a los procesos de Evaluación que se desarrollan con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la asignatura de Matemática en un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso.

Objetivos Específicos

- Caracterizar los procesos de evaluación, y sus significados subyacentes, desarrollados con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la asignatura de matemática de un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso.

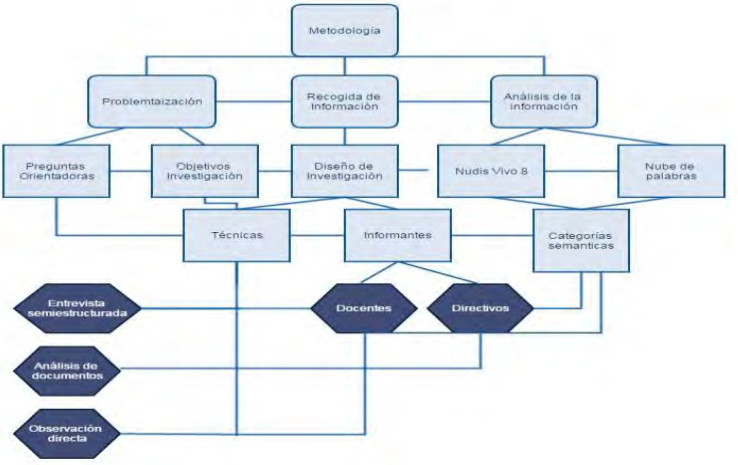
- Analizar los significados que los profesores de Matemáticas atribuyen a los procesos de evaluación desarrollados con estudiantes con Necesidades Educativas Especial.
- Conocer y analizar los significados que directivos atribuyen a los procesos de evaluación desarrollados con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la asignatura de matemática de un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso.
- Describir las orientaciones sobre los procesos de evaluación en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, contenidas en los documentos oficiales en un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso.

La investigación se desarrolló en un colegio católico, particular subvencionado de la comuna de Valparaíso con más de 85 años de trayectoria. Se caracteriza por educar a estudiantes niñas y jóvenes según cual se inspira en experiencia educativa y espiritual llamada sistema preventivo y que descansa en la razón, la religión y el amor.

En el Proyecto educativo institucional; PEI; se presentan objetivos estratégicos, los que se vinculan con sistematizar la comunicación con padres y apoderados, promover la retroalimentación formativa, instalar un sistema de evaluación formativa, elaborar planes anuales e instalar un proceso de seguimiento a los mismos. Además se vinculan con el desarrollo de un plan de formación para docentes y directivos y la instalación de un proceso de análisis de resultados.

El caso en esta investigación lo constituyen los docentes de educación matemáticas del establecimiento descrito anteriormente y el interés está puesto en los significados que atribuyen a los procesos de evaluación de estudiantes con N.E.E. Dentro de los participantes se encuentran docentes de larga trayectoria o expertos con más de 10 años de trabajo en la misma institución siendo en algunos casos exalumnos del mismo. Por otra parte, se encuentran los profesores más bien principiantes o con baja cantidad de años de experiencia docente, los que se han incorporado hace poco tiempo a la institución. Representando a los directivos, dos docentes directivos con más de 3 años en el cargo, asociados tanto al área de Unidad Técnico pedagógica.

A continuación se presenta una imagen que rescata los procesos metodológicos llevados a cabo en la presente investigación:



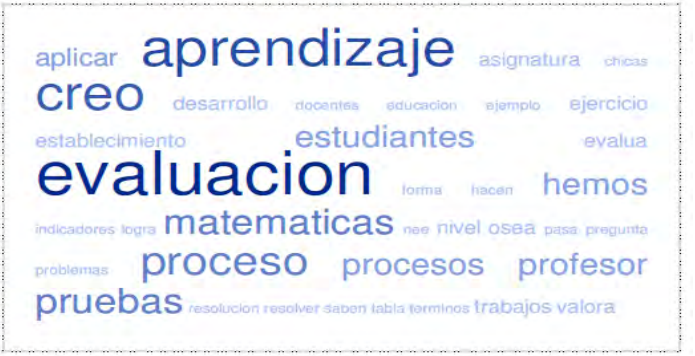
Resultados

Un primer análisis se llevó a cabo a partir de una nube de palabras que recopila la información y las palabras más frecuentes en los docentes y directivos.

Nube de palabras Docentes:

Imagen 1. Elaboración propia.

Nube de palabras Directivos:



Un segundo análisis de la información se realizó con la información recopilada a través de la transcripción de entrevistas, documentos oficiales y registro de observación. Esta información fue codificadas y procesada a través del programa Nudis Vivo 9.

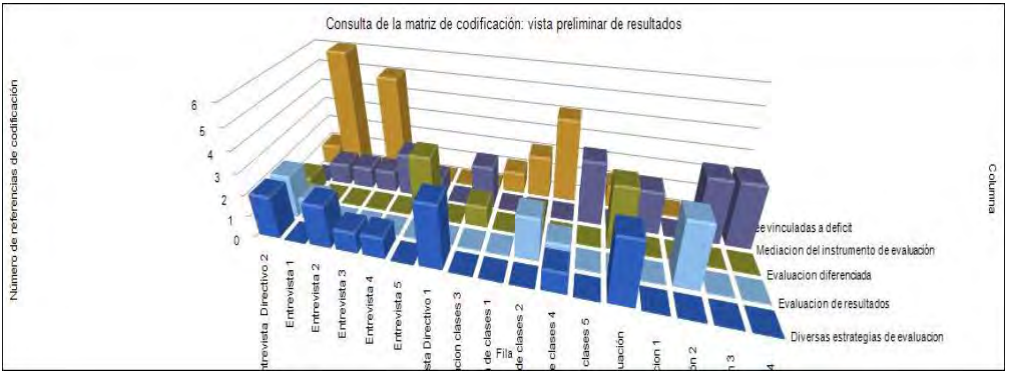
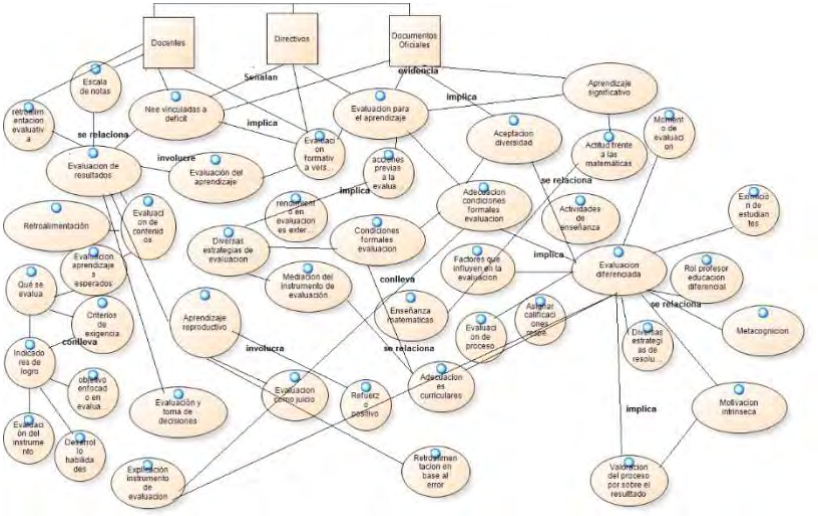


Imagen 3.- Grafico matriz de codificación

Árbol semántico



A partir del análisis y las relaciones que se establecen a partir de ellas se evidencian las siguientes relaciones que se realizan a partir del análisis de los discursos, observaciones y análisis de los discursos. De acuerdo al análisis realizado se logra establecer 5 categorías de análisis.

1.- Evaluación del aprendizaje / con foco en los resultados: Los resultados obtenidos nos muestran que la evaluación del aprendizaje tiene su centro en la acreditación y en la certificación de los aprendizajes, es decir su foco son los resultados "La evaluación sigue siendo considerada, mayoritariamente, como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar los resultados de aprendizajes y, por lo tanto, como un "acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje" (Celman 2005, en Prieto y Contreras 2008:247)

2.- Diversas estrategias de evaluación: La segunda categoría de análisis levantada mediante el procesamiento de la información se refiere a la utilización de diversas estrategias de evaluación. Los discursos tanto de docentes como directivos dan cuenta de la utilización de diversas estrategias de evaluación.

Esto se condice con los planteamientos respecto de la evaluación para el aprendizaje, autores como Anjovich (2010), Wiliam & Thompson (2009) señalan que la evaluación para el aprendizaje recoge información de la observación directa analizando las producciones y los aportes de los estudiante, diseños discusiones de clases efectivas, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias acerca el aprendizaje. Es decir, la utilización de diversas estrategias que permitan recoger

información relevante respecto del aprendizaje de los estudiantes, es una de las preocupaciones de docentes, directivos y se encuentra declarado en sus documentos oficiales, sin embargo en la práctica es posible constatar la utilización de instrumentos poco variados y tradicionales.

Los discursos de los docentes reflejan de igual forma la utilización de distintos instrumentos evaluativos, sin embargo, estos son utilizados durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no como alternativas frente a un mismo contenido para demostrar lo aprendido. Es preciso señalar que las evidencias recabadas muestran que los docentes declaran aplicar diversas estrategias de evaluación a lo largo del año escolar, en distintas instancias de aprendizajes vinculadas a contenidos distintos, lo que se contrapone a los planteamientos de Griffin (2007) y Bourke (2011) quienes señalan que es importante conocer y recabar información respecto al aprendizaje de los estudiantes y específicamente de los estudiantes con N.E.E con diversas estrategias de evaluación que se propongan de manera simultánea de acuerdo con las características de los estudiantes. De manera tal que se elabore un instrumento de acuerdo a sus propias necesidades que les permita demostrar lo aprendido y construir así una historia de aprendizaje donde la evaluación contribuye en sí misma a la mejora del aprendizaje. En las observaciones realizadas se constata la mayoría de ellas de lápiz y papel aplicadas de forma más tradicional.

3.- Necesidades Educativas vinculadas a Déficit: Se observa entonces un significado de N.E.E relacionados con discapacidad e integración, esto por parte de los documentos oficiales que orientan el quehacer docente y directivo del establecimiento. Esto se contrapone a los planteamientos de MINEDUC "En educación lo importante son las N.E.E que estas personas pueden presentar en su proceso educativo; por lo tanto, la meta es crear las condiciones favorables, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje, la actividad y la participación de las personas con discapacidad". (MINEDUC, 2005: 41). Esta perspectiva centra los esfuerzos en las barreras externas que deben eliminarse y no en las características propias de cada individuo. Según UNESCO (2004) se deben considerar las diferentes características de los estudiantes como oportunidades, y, es la escuela la que debe ir adaptándose a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, garantizando acoger a niños con discapacidad, bien dotados, niños de la calle niños que trabajan, niños nómades, minorías lingüísticas, étnicas, culturales y de zonas desfavorecidas.

Por otra parte, se evidencia que los docentes proveen ayudas adicionales a las estudiantes con N.E.E, tal como señala Sánchez y Torres (1997), constatan el hecho de que existen alumnos, que para lograr los fines de la educación, necesitan disponer de ayudas pedagógicas y servicios específicos que satisfagan sus N.E.E. de esta manera los docentes señalan*:*

> *"niñas que tienen NEE hay que orientarles el trabajo con material concreto, porque tienen el material pero requieren de utilizarlo entonces ayudándoles un poco, ya después se van solitas" (Entrevista Directivo 1, p. 104)". Pero ellas saben, yo no siempre lo hago público, pero ellas saben, que no importa si no terminan, sino que hasta donde ellas lleguen, pero si tienen que trabajar, no pueden ellas decir, ah voy a hacer dos no más, y no entiendo más y no hago mas no más, ellas tiene que levantar la mano, pedir ayuda, para que yo vaya y las ayude y seguir, avanzando lo que más puedan en el tiempo que se les da a todas las compañeras y después ellas saben que uno les vuelve a pasar las prueba. (Entrevista Directivo 1, p. 127.).*

4.- Mediación de Instrumentos evaluación: La mediación a realizar queda circunscrita a las sugerencias entregadas por la educadora que conoce las características de los estudiantes, esto se contrapone a lo propuesto por la evaluación para el aprendizaje que señala la utilización de diversas estrategias de evaluación que permitan al estudiante demostrar lo que ha aprendido facilitando el proceso con distintas estrategias que den a la evaluación una oportunidad de aprender a través de ella. Así se señala "Evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación cuya principal prioridad en su diseño y su puesta en práctica es la de servir al propósito de promover el aprendizaje en el alumno" (Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam; citado en Wiliam, 2009:22)

5.- Evaluación diferenciada: La evaluación diferenciada tal como se da cuenta entonces constituiría un conjunto de acciones particulares que se utilizarían con estudiantes que presentan un déficit. Si bien se da cuenta de los planteamientos del Movimiento de Educación para todos que tratando de equiparar las oportunidades de todos los estudiantes, se contrapone con los planteamientos que dice relación con el movimiento de educación para todos "el desafío consiste en formular las condiciones de una escuela para todos. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar a las necesidades de todos los niños" (Bent Lindqvist en Echeita, 2007:21). Las acciones ejecutadas tienden más bien a segregar dentro de una misma aula más que incluir y dar respuesta a las necesidades de todos.

Las evidencias nos muestran una mirada que se ajusta a la evaluación del aprendizaje donde el foco se pone en los instrumentos de evaluación y algunas estrategias particulares que no implican la adaptación de instrumentos, ni la construcción de historias de aprendizaje que permitan demostrar los aprendizajes por parte de todos los estudiantes no solo de aquellos que presentan N.E.E. La evaluación para el aprendizaje debe procurar dar la oportunidad de que todos los estudiantes

demuestren sus aprendizajes y tengan la oportunidad de aprender mediante estrategias que como plantean Darling-Hammond et al (1995) y Shepard (2000) en Anjovich (2010) requiere de considerar las disciplinas y reconocer la heterogeneidad de los estudiantes, para ello, se considera la evaluación autentica como una de las opciones para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes a través de esta corriente es que se proponen situaciones de la vida cotidiana, problemas significativos, etc.

Conclusiones

En la presente investigación se ha realizado una investigación cualitativa con diseño estudio de caso, en donde se planteó el objetivo general de "Conocer y analizar los significados atribuidos a los procesos de Evaluación que se desarrollan con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la asignatura de Educación Matemática en un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso".

En relación al primer objetivo específico que hace mención a "Caracterizar los procesos de evaluación, y sus significados subyacentes, desarrollados con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la asignatura de matemática de un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso", es posible señalar que los procesos de evaluación desarrollados con los estudiantes con N.E.E se caracterizan por aplicar instrumentos evaluativos únicos e iguales para cada uno de los estudiantes en dónde el "qué" se evalúa está completamente determinado por el marco curricular vigente y el nivel en el que se encuentran los estudiantes. Respecto del cómo evalúan los docentes de la asignatura de matemática realizan adecuaciones con los estudiantes que presentan N.E.E, estas adecuaciones van referidas a las condiciones formales de aplicación del instrumento evaluativo considerando tiempo y mediación de las instrucciones.

Los procesos evaluativos realizados con estudiantes con N. E.E, denotan una concepción o significado de evaluación relacionado con la rendición de cuentas y el foco en los resultados, dando a denotar una evaluación más bien tradicional que en este caso se enfoca a las pruebas objetivas de alternativas, si bien se intenta implementar variadas estrategias de evaluación estas se utilizan a lo largo del proceso educativo y no referido a las estrategias a utilizar en un mismo momento evaluativo tratando de atender a la diversidad.

En respuesta al segundo objetivo específico y de acuerdo a las evidencias que dicen relación con los significados de los docentes dan a los procesos de evaluación desarrollados con los estudiantes que presentan N.E.E, en primer lugar es necesario destacar que los docentes requieren y solicitan que las N.E.E que presenten los estudiantes deben estar respaldadas por un diagnóstico de especialistas, que avale los procedimientos a realizar y que señale que es necesario tener consideraciones "particulares" con este grupo de estudiantes que se sale de la "norma".

Las consideraciones que se toman en cuenta se refieren sola y exclusivamente a las condiciones formales de evaluación, lo que pone en evidencia la concepción que existe de los docentes respecto de la evaluación educativa y que en primer lugar se relaciona con un significado de N.E.E. con un déficit, esto refiere a un modelo más médico de las N.E.E, la política de Educación Especial (2005) hace énfasis es pasar de un modelo más bien médico a un modelo social de concebir las N.E.E, ya que, el modelo médico centra su mirada en la discapacidad como un problema de la persona y es necesario centrar la mirada en el contexto y ver la diversidad como una riqueza, además de considerar las particularidades de todos y cada uno.

Por otro lado y respecto de la evaluación, al adecuar y tomar consideraciones solo respecto del cómo se evalúa, se pone en manifiesto un significado de evaluación relacionado directamente a una evaluación del aprendizaje y la acreditación de los mismos. Según los planteamientos de William (2009) la evaluación debe centrarse en el aprendizaje y no en la acreditación de los mismos, en donde la prioridad es el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, Bourke (2014) señala la importancia de hacer la diferencia entre le evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, en este caso se pone en manifiesto la importancia que tiene la evaluación del aprendizaje, en donde la reproducción del contenido es fundamental y está por sobre el aprendizaje significativo.

Respecto al tercer objetivo específico el que hace referencia a "Analizar los significados que los profesores de Matemáticas atribuyen a los procesos de evaluación desarrollados con estudiantes con N.E.E". Los directivos en sus discursos hacen notar una concepción de evaluación que tiene un significado centrado en el aprendizaje de todos los estudiantes, que más que segregar se debe ocupar de las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. La forma de hacerse cargo de los estudiantes con N.E.E es realizar adecuaciones curriculares y adaptaciones en las condiciones formales de la evaluación brindado mayor tiempo y realizando estrategias de mediación con los estudiantes en forma particular. Las concepciones de evaluación evidenciadas tienen que ver con la evaluación para el aprendizaje, en donde, el rol de la evaluación desde esta perspectiva es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas, para que los estudiantes progresen en su aprendizaje. Sin embargo, en términos prácticos la respuesta educativa a la evaluación queda vinculada a la segregación y a la consideración de situaciones "especiales" para satisfacer las necesidades que los estudiantes presentan. Por otra parte, los directivos dan importancia y relevancia significativa a los resultados, puesto que el establecimiento es medido constantemente por evaluaciones externas (SIMCE Y PSU) y recibe una clasificación a través de ellas. En la comunidad educativa se ha instalado una concepción de la evaluación en función de los resultados debido a las prácticas evaluativas instauradas desde MINEDUC y que si bien consideran la atención a la diversidad los procesos de evaluación aún se

encuentran asociados a la rendición de cuentas. Lo que se contrapone con los planteamientos de la literatura, Bourke (2014) señala que la evaluación debe enfocarse en garantizar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje dentro de aulas inclusivas, para ello, los maestros utilizan una variada gama de enfoques para conocer los aprendizajes de sus estudiantes y estos aprendizajes no están enfocados en resultados, sino que en la participación.

En relación al cuarto objetivo específico que se refiere a "Analizar las orientaciones sobre los procesos de evaluación en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, contenidas en los documentos oficiales en un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso" los documentos formales de la institución dan cuenta de la significación de los procesos de evaluación dirigidos a los estudiantes con N.E.E dejando al descubierto orientaciones de los procesos de evaluación con una mirada poco inclusiva frente a la atención a la diversidad. Este significado se encuentra directamente relacionado con una concepción de las N.E.E vinculadas a un déficit, en dónde es necesario brindar apoyos que les permitirán desenvolverse de mejor manera, ya que sus características particulares son distintas al resto de los estudiantes. Esta concepción y las orientaciones que se derivan de los documentos se encuentran desactualizadas, ya que, como señala Torres (1999) todos los estudiantes tienen N.E.E, y cada uno tiene características individuales que lo diferencian de los demás y necesita una educación acorde con las mismas, es decir, todos tienen necesidades y las necesidades de los distintos alumnos son personales y especiales. Por el contrario, según documentos oficiales en sus orientaciones señala que los estudiantes con N.E.E deben tener evaluación diferenciada, que viene a ser la respuesta educativa a las N.E.E de los estudiantes, como su nombre lo dice hace una diferencia entre los estudiantes con N.E.E y los estudiantes que no tienen N.E.E. Estas diferencias resultan ser adecuaciones de las condiciones formales de la evaluación, en donde, el tiempo, las instrucciones orales y la parcelación de las actividades evaluativas son los apoyos especiales que se proveen a los estudiantes haciendo evidente las diferencias entre unos y otros.

Los hallazgos en este proceso de investigación dejan al descubierto concepciones y discursos que se contraponen con la atención a la diversidad. La respuesta educativa a las N.E.E es una tarea de la cual se deben hacer cargo, sin embargo las estrategias utilizadas aún son muy vinculadas al déficit que estos estudiantes tendrían. Es así como los procesos evaluativos se refieren a realizar adecuaciones particularmente a este grupo de estudiantes, las estrategias evaluativa utilizada se refiere a evaluación diferenciada y hace una diferencia entre este grupo de estudiantes particulares y el resto. Con estas evidencias la perspectiva de evaluación para el aprendizaje se aleja a lo observado a pesar de ser la concepción más acorde a la atención a la diversidad, pues reconoce las particularidades y se hace cargo de cada una

de ellas, logrado el equilibrio de ofrecer una respuesta educativa a todos los estudiantes y favoreciendo una cultura común que no discrimine y que brinde igualdad de oportunidades.

De acuerdo al objetivo general de investigación "Conocer y analizar los significados atribuidos a los procesos de Evaluación que se desarrollan con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la asignatura de Educación Matemática en un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso". Es posible señalar que los docentes de la asignatura de educación matemática tiene una concepción de las N.E.E basada en el déficit, en donde atender a la diversidad se traduce en brindar apoyos para que los estudiantes logren avanzar y equipararse con el resto del curso. Desde esta perspectiva la mirada se centra en los resultados y en la certificación, al ser profesores de la asignatura de educación matemáticas las mediciones externas pasan a ser un elemento fundamental a través del cual demuestran el aprendizaje de sus estudiantes, y en este caso los estudiantes con N.E.E quedan excluidos de estas evaluaciones. Esto se contrapone con los planteamientos del Movimiento de Educación para Todos, que señala la necesidad de brindar educación para todos con las oportunidades de enseñanza y aprendizaje acorde a las características particulares de cada uno, ya que como se pudo observar se realizar procedimientos especiales con los estudiantes con N.E.E.

Referencias

Anijovich, R. (comp.) (2010). La evaluación significativa, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Bourke , R; Mentis, Mandia & Todd, Liz (2011) Visibly learning: teachers' assessment practices for students with high and very high needs, International Journal of Inclusive Education, 15:4, 405-419, DOI: 10.1080/13603110903038488.

Bourke R & Mentis, M (2014): An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, DOI: 10.1080/0969594X.2014.888332.

Black et al, Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliams, D. (2003) Assessment for learning. Putting it into practice. Maidenhead, Open University Press.

Darling-Hammond, L; (2001).El Derecho de Aprender. Buenas Escuelas para todos. Editorial Ariel, Barcelona.

Delgado, J; Gutiérrez, J; (1994) Métodos y Técnicas Cualitativas de investigación en Ciencias Sociales; Ediciones Comunidad Autónoma de Madrid.

Doncel, L Gutierrez, T; Coro, J.A .Sociología especializada. (2011) Editorial Dykinson, Madrid.

MINEDUC. (2004). Perspectiva y Visión de la Educación Especial: Informe de la Comisión de Expertos, Santiago. Disponible en http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf

MINEDUC. (2006). Evaluación para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Santiago.

MINEDUC (2014).La evaluación del aprendizaje matemático. Disponible en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20854.html

Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estudios Pedagógicos XXXIV, 2: 245-262, Chile.

Proyecto Educativo Institucional Colegio María Auxiliadora Valparaíso periodo 2010-2014.

UNESCO/ OREALC. (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO Santiago.

Sánchez, Antonio. Torres, José. (1997). Educación Especial 1. Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional. Editoriales Pirámide. Madrid.

Vergara, María del Carmen. "La naturaleza de las representaciones sociales". Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, vol. 6, número 1, Manizales, Colombia, 2008.

Wiliam, D. (2009). "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa". Archivos de Educación (4ª ÉPOCA), N°3: 15-44.

OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS COM BASE NA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF-CJ)

Rosita Edler Carvalho[1]

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad presentar dos Protocolos de observación orientada, uno para uso de educadores y el otro para psicólogos y psicopedagogos clínicos. Ambos contienen indicadores construidos con base en los componentes da la CIF-CJ y tienen como finalidad servir de referencia de lo que debe ser observado, en el día-a-día de la escuela, y durante el proceso de evaluación clínica para elaborar diagnóstico diferencial de las características del aprendizaje y participación de distintos estudiantes. Hubo consenso entre los educadores, psicólogos y psicopedagogos clínicos quienes participaron en la elaboración del Protocolo de observación acorde a los indicadores. Además los jueces confirmaron la importancia de los registros de observación de los comportamientos de los chicos y jóvenes en el salón de aula, así como en el procedimiento de evaluación diagnóstica, basados en indicadores inspirados en la CIF-CJ. Por lo general, los aspectos observados y registrados por esos profesionales, aunque tengan el intento de identificación de necesidades educativas de los estudiantes, son tan distintos entre sí que, muchas veces, dificultan las acciones comunicativas entre ellos. Los Protocolos que fueran aplicados, experimentalmente, en 2015, ofrecen la posibilidad de direccionar la mirada de los referidos profesionales favoreciendo: (i) la observación holística de los aspectos de salud y de funcionalidad de estudiantes entre 6 y 18 años; (ii) registros objetivos de las observaciones; (iii) la comunicación entre profesionales da la educación con los de otras áreas, como los de la Psicología y Psicopedagogía, en busca de conocer mejor las potencialidades de los estudiantes y (iv) la construcción de actividades curriculares que favorezcan el proceso del aprendizaje, particularmente para alumnos con discapacidad o con trastornos del desarrollo. El trabajo se inscribe en el área temática de gestión y currículum y expresa experiencias y prácticas del uso del Protocolo, considerado como significativo instrumento de observación dirigida, por quien lo adoptó.

Palabras clave: CIF-CJ; Protocolo de Observación; Funcionalidad de Chicos y Jóvenes.

---

1 Professora, Doutora em Educação, convidada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro onde desenvolveu trabalho experimental com base na CIF-CJ, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Introdução

A CIF CJ (2011) é uma versão derivada da CIF (2003) e oferece detalhamento adicional para cobrir as funções e estruturas do corpo, atividades e participação, além da importância atribuída ao ambiente, de particular relevância para lactentes, pré-escolares, crianças e adolescentes até 18 anos (jovens).

Os Protocolos elaborados como instrumento orientador de observações de educadores, psicólogos e psicopedagogos clínicos têm como base, para padronizar os aspectos a serem observados, os componentes, domínios e categorias que integram a CIF CJ.

Parte-se do pressuposto que, com tal padronização, o Protocolo de observação orientada por indicadores viabilizará a comunicação e transferência de informações entre profissionais da educação com os da saúde e de todos entre si.

Observe-se que não se pretende organizar um instrumento de avaliação e, sim, a partir dos componentes, capítulos e categorias de análise da CIF CJ, criar um instrumento de observação orientada, contendo indicadores e que seja o mais isento possível da interveniência de variáveis subjetivas do observador. Seu uso foge dos modelos tradicionais de avaliação do desempenho ou de valorização de resultados psicométricos.

O Protocolo pretende desconstruir os rótulos estabelecidos por outras classificações, como os que constam da Classificação Internacional de Doenças-CID- e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM. Ele oferece uma visão integrada do Sujeito, buscando as intersecções entre o orgânico, o psicológico e o social, com vistas à construção de atividades curriculares que favoreçam o processo de aprendizagem, particularmente para alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, seja nas salas de aula do ensino regular, ou nas salas de recursos multifuncionais.

Após a criação da ideia, fez-se necessário formatar o instrumento para o que foram da maior valia as reflexões com o grupo do Desenvolvimento Cognitivo e o de Neuropsicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), além da médica que trabalha na Escola de Saúde Pública da Universidade Estadual de São Paulo (tradutora para o português da versão inglesa, publicada em 2007 pela Organização Mundial de Saúde)[2].

Uma vez concluída a elaboração do Protocolo de observação orientada, suas primeiras aplicações tiveram caráter experimental, a partir de uma amostra adrede

[2]O Protocolo, após a versão inicial elaborada por Rosita Edler Carvalho (do Instituto de Psicologia da UFRJ), foi submetido a análises críticas e contribuições de Jane Correa e Rosinda Gomes de Oliveira igualmente do Instituto de Psicologia da UFRJ e de Heloisa Brunow Ventura Di Nubila da Faculdade de Saúde Pública da USP.

organizada em situação inicial de experiência, para melhor conhecimento das necessidades específicas de cada aprendiz.

Como os professores dispõem de pouco tempo, na medida em que a maioria precisa trabalhar em mais de uma escola, fica-lhes difícil elaborar relatórios descritivos dos comportamentos de seus alunos, - particularmente dos egressos de classes e escolas especiais- e que seja isento do caráter subjetivo, pois faltam indicadores do quê deve ser observado e registrado. O mesmo ocorre com psicólogos e psicopedagogos que atendem a muitos casos encaminhados por escolas ou por médicos e, muitas vezes, em mais de um local de trabalho.

Os Protocolos foram elaborados com linguagem padronizada - como a que a CIF CJ possibilita organizar. O que foi construído para uso de educadores contém indicadores para atividades e participação dos estudantes na escola e para os fatores ambientais em que estão inseridos, objetivando registrar aspectos de sua saúde e funcionalidade, nesses dois componentes da Classificação.

Os indicadores do Protocolo para uso de psicólogos e psicopedagogos clínicos referem-se a algumas funções do corpo- outro componente da CIF-CJ, dentre as quais as funções mentais. Estas tratam das funções do cérebro, incluindo funções mentais globais (como consciência) e funções mentais específicas (como memória, linguagem e cálculo), o que destaca a importância das contribuições das neurociências cognitivas para a compreensão da aprendizagem humana. Há, também, outro conjunto de indicadores a serem utilizados na(s) entrevista(s) de anamnese para coleta de dados sobre os fatores ambientais. Permitem conhecer o contexto na qual as crianças e jovens, em processo de diagnóstico, estão inseridos.

Neste artigo e em atenção ao número de páginas estabelecidas para a publicação consta, apenas, o Protocolo de uso na escola, colocando-me à disposição para oferecer o de uso na clínica psicológica e psicopedagógica àqueles que me procurarem por e-mail (edler@centroin.com.br).

Justificativa e relevância

Na qualidade de educadora e de neuropsicóloga venho acompanhando algumas ações desenvolvidas no Brasil em busca da inclusão de alunos egressos da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, em atenção à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Geralmente os educadores evidenciam constrangimento e alegam não se sentirem qualificados para o trabalho na diversidade considerando, para além da diversidade, as diferenças. Erradamente supõem que, conhecendo as especificidades de cada área de manifestação da deficiência, teriam: (i) melhores condições de compreender os comprometimentos de seus alunos cegos, surdos, com deficiência intelectual, múltipla, deficiências motoras, locomotoras, ou com transtornos globais do

desenvolvimento; e (ii) mais facilidade para atender àquela pessoa singular e única. É como se houvesse uma homogeneidade entre todos os que apresentam a mesma deficiência.

Mas "a inclusão envolve singularidades, no sentido de que, mesmo com transtornos comuns e o mesmo tipo de deficiências, as crianças têm desenvolvimento sempre individual, heterogêneo e próprio". (Muszkat, 2012, p.21).

Quando a singularidade de cada um torna-se um desafio, é frequente a solicitação de avaliações clínicas, como forma de conhecer a problemática e, desse modo, buscar a orientação específica reconhecendo-se as singularidades de cada aprendiz, o que é louvável, em atenção às necessidades especiais e específicas, evitando-se a inclusão a todo o custo, em vez da desejada inclusão na aprendizagem e na participação.

Justifica-se, portanto, a utilização do Protocolo por educadores, porque não se trata de um instrumento para diagnóstico e, sim, de uma avaliação não discriminatória que permite conhecer aspectos da funcionalidade ou da incapacidade de determinada pessoa, sempre com vistas a tornar a escola que frequenta em espaço de relações com o saber, de conquista da independência pessoal e de autoria do pensamento, o que o torna um instrumento relevante.

A análise de seus registros permite conhecer as características da singularidade de cada aprendiz, bem como suas necessidades de apoios para superar limitações em suas atividades e restrições na participação. Assim sendo, pode contribuir para o oferecimento de condições reais e não apenas ideológicas, para que as crianças inseridas nas classes comuns encontrem condições dignas de aprendizagens efetivas, de modo que suas singularidades evoluam para subjetividades - no sentido de identidade.

No caso do uso do Protocolo por psicólogos e psicopedagogos clínicos, justifica-se sua utilização, pois, a partir dos testes que foram utilizados, permite complementar, qualitativamente, os dados coletados com o registro das reações manifestas do avaliado, segundo os indicadores que contém e que conferem objetividade aos relatórios.

O mesmo ocorre com os depoimentos solicitados aos professores, sempre em busca de identificar aspectos não manifestos na transversalidade da avaliação psicológica, limitada no tempo e no espaço da sala de atendimento. Os professores também se expressam de modo pouco objetivo e, não raro, o mesmo professor usa focos diferentes ao referir-se a mais de um aluno, em processo de avaliação psicológica ou psicopedagógica, com o mesmo profissional.

Sem nenhuma pretensão de inibir a espontaneidade do informante, muito rica e sempre oportuna e relevante, além dos campos para o relato de aspectos do comportamento do aprendiz, segundo alguns indicadores criados com base na CIF-CJ,

o Protocolo de observação orientada dispõe de outros espaços para a livre expressão de quem o utiliza.

Base teórica

A CIF CJ é derivada da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS, 2001). Embora pertença à família de Classificações Internacionais de Transtornos e Doenças Mentais, seu foco está na saúde e no bem-estar, com a filosofia de valorização do que o Sujeito consegue realizar, independentemente das limitações impostas pela problemática que o afetou.

Utiliza linguagem e terminologia próprias para registrar problemas envolvendo fatores ambientais relevantes, funções e estruturas do corpo, além das limitações de atividades e restrições à participação que podem se manifestar desde a infância precoce até a juventude (18 anos). A funcionalidade, termo básico no estudo da CIF-CJ, "indica os aspectos positivos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (fatores ambientais e pessoais)" (p.228). A incapacidade indica os aspectos negativos dessa interação.

Enquanto que outras Classificações da família de classificações internacionais da OMS utilizam o modelo etiológico, como a CID 10 e o DSM V, a CIF-CJ utiliza o modelo biopsicossocial da incapacidade e foi desenvolvida para uso nos setores sociais, de saúde e de educação.

Ela não deve ser considerada como uma classificação para rotular pessoas e nem se destina a um grupo específico, segundo suas condições de saúde. Tem a característica da universalidade porque diz respeito a todas as crianças, adolescentes e jovens em sua funcionalidade**,** dentro de uma gama de domínios da saúde ou relacionados à saúde levando-se em conta, necessariamente, os fatores ambientais e as dinâmicas e incessantes interações entre todos os seus componentes.

A CIF CJ está dividida em duas partes, cada qual composta por dois componentes:

Componentes da Parte 1:

- Funções do Corpo e Estruturas do Corpo
- Atividades e Participação.

Componentes da Parte 2:

- Fatores ambientais e
- Fatores pessoais (atualmente não classificados na CIF CJ).

Cada componente é organizado em capítulos (domínios) que, por sua vez, incluem categorias de análise. As categorias têm especificidades correspondentes ao

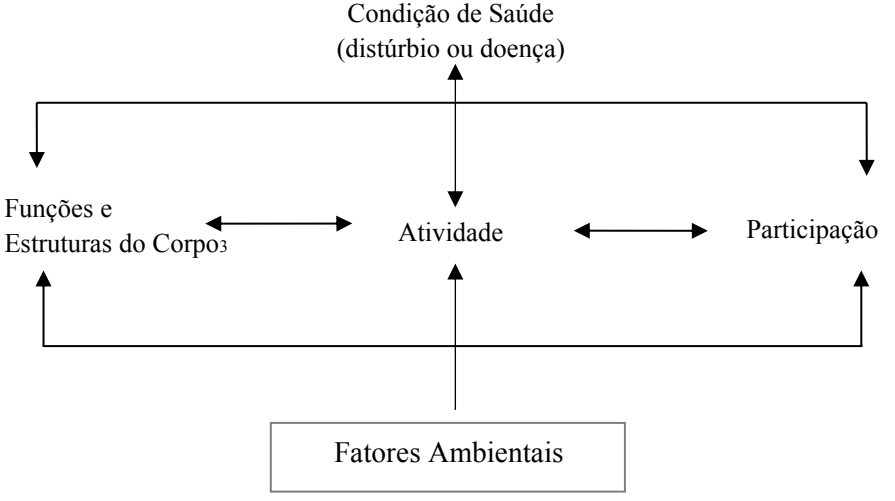
domínio (tema) do capítulo no qual se inserem e os indicadores que constam do Protocolo foram construídos com base nessas especificidades.

Exemplificando: /atividades e participação/ um dos componentes da Parte1 diz respeito à execução de tarefas ou ações por um indivíduo e ao ato dele se envolver numa situação vital.

No capítulo sobre aprendizagem e aplicação do conhecimento- que trata da capacidade de aprender, de aplicar o conhecimento, de pensar, resolver problemas e tomar decisões-, uma das categorias de análise é / experiências sensoriais intencionais/ da qual foram construídos indicadores, como /observar/ pelo uso intencional dos sentidos da visão, audição tato, olfato e paladar, integrantes das experiências sensoriais e que têm importante papel na execução de tarefas ou no envolvimento do Sujeito em situações de sua vida.

A figura que se segue apresenta os componentes da CIF CJ que serão utilizados nos Protocolos de observações e as interações existentes entre eles, pois permitem capturar o universo da funcionalidade de crianças e jovens.

Figura 1: MODELO DE FUNCIONALIDADE E INCAPACIDADE



Neste diagrama, a funcionalidade de uma pessoa, na faixa etária contemplada pela CIF CJ, pode ser observada na interação recíproca e dinâmica das funções e

3**Não constam** dos Protocolos indicadores referentes às estruturas do corpo, por sua especificidade na clínica médica e pela natureza das observações possíveis na escola e em sessões de avaliação diagnóstica realizada por psicólogos ou psicopedagogos.

estruturas de seu corpo com suas atividades e participação, valorizando-se os fatores ambientais naquilo em que colaboram ou dificultam para a manifestação de sua capacidade ou incapacidade, entendendo-se que ambas são decorrentes de processos interativos e evolutivos.

Inovação ou proposta transformadora da experiência

De modo geral, o professor destaca a presença de determinado estudante quando considera seus comportamentos estranhos e diferentes dos demais alunos. Se a estes comportamentos atípicos (como estar sempre apático, triste, isolado, irrequieto, agressivo, desrespeitoso das regras da escola e as do convívio social, dentre outros) somam-se dificuldades no desempenho escolar **(**desatenção, dificuldades de compreensão e retenção, etc.**)** maior é a preocupação do professor e sua desconfiança de que se trata de um aluno com dificuldades e que precisa de apoio.

Quando "o caso" vai para Conselho de Classe ou a professora conversa com a coordenação pedagógica da escola e com a família, é comum a indicação de avaliação psicológica. Outros encaminhamentos para avaliação clínica por psicólogos ou por psicopedagogos costumam ser feitos por médicos, como pediatras, ou são de iniciativa da própria família.

Sem desconsiderar a importância de tais encaminhamentos, o uso do Protocolo por educadores, de um lado, tanto pode contribuir para a redução das solicitações de diagnósticos clínicos como, por outro lado, pode contribuir para a qualidade dos mesmos, enriquecendo o trabalho dos profissionais da saúde como médicos e outros, com as informações oferecidas.

Trata-se de uma inovação, até porque a CIF-CJ não foi concebida para esse fim, mas mostrou-se instigante elaborar o instrumento por ter sido considerado como uma proposta inovadora e transformadora dos procedimentos ora em curso.

Resultados e discussão

A experiência de uso do Protocolo para educadores ficou restrita às análises críticas dos alunos da Pós Graduação em Educação da UFRJ. Sua utilização numa das escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, sofreu os entraves da burocracia e não pode ser utilizado. Passou pelo crivo da Direção da referida escola, que muito valorizou o instrumento, mas não chegou a ser utilizado pelos professores, o que é de lamentar.

O mesmo não ocorreu com seu uso por psicólogos que manifestaram sua aprovação e ofereceram inúmeras sugestões para seu aprimoramento.

A equipe de educação da rede de Brasília pretende utilizar o instrumento no segundo semestre de 2016, por ter considerado sua relevância e pertinência aos objetivos da educação inclusiva de boa qualidade.

Conclusões

O Protocolo de observações orientadas por indicadores inspirados na CIF-CJ mostra-se como instrumento inovador e de transformação das práticas usuais de avaliação, com possibilidades de oferecer importantes subsídios para a gestão, organização de currículos e para o processo ensino-aprendizagem de diversos e diferentes aprendizes.

Referências

American Psychiatric Association (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.5ª Ed. (DSM V). RS: Artmed, 2013.

MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

Muszkat, M. Inclusão e Singularidade. Desafios da Neurociência Educacional. São Paulo:AllPrint Editora, 2012 Organização Panamericana De Saúde (OPAS) e Organização Mundial De Saúde (OMS). Classificação Estatística internacional de Doenças e Problemas relacionados com a saúde. 10ª revisão (CID 10). São Paulo: EDUSP, 2009.

Organização Mundial De Saúde (OMS). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).São Paulo: EDUSP, 2003.

Organização Mundial De Saúde. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, versão para crianças e jovens (CIF CJ). São Paulo: EDUSP, 2011.

ANEXO 1

Protocolo de observação orientada

APRESENTAÇÃO

Este instrumento contém aspectos sobre aprendizagem e participação de alunos (as) entre 6 e 18 anos, a serem observados, no dia-a-dia da escola,

Trata-se de um Protocolo de observação orientada, tendo como finalidade apresentar indicadores do quê o educador deve observar e registrar, objetivando:

- Oferecer, confidencialmente, importantes subsídios para profissionais de outras áreas que solicitem informações escolares das crianças ou jovens encaminhados para diagnóstico e orientação;
- Melhor conhecimento da funcionalidade de cada Sujeito, nos aspectos que constam do Protocolo;
- Contribuir para o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, reconhecida a singularidade de cada aprendiz;
- Enriquecer estudos de casos nas reuniões de equipe da Escola.

A fundamentação teórica está na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, versão para Crianças e Jovens (entre 6 e 18 anos)- CIF CJ que foi sistematizada em um documento que acompanha o Protocolo.

O Protocolo deve ser preenchido na íntegra do seu conteúdo, tendo-se o cuidado de datar os registros, segundo os critérios estabelecidos em consenso com a coordenação pedagógica

da escola (mensalmente, quinzenalmente, semanalmente e sempre que o educador identificar mudanças significativas no comportamento do aprendiz, considerados os indicadores que orientam as observações).

Como não se trata de um Protocolo de avaliação e, sim, de um instrumento que permite melhor conhecer as crianças e jovens com os quais o educador (a) interage, não há que atribuir pontuação, mas, descrever o que foi observado, segundo os itens apresentados.

O uso deste instrumento está em caráter experimental. Objetivando contribuir para seu aperfeiçoamento solicita-se que, em folha à parte, ofereça seus comentários a respeito da utilidade do Protocolo para "direcionar o seu olhar", oferecendo subsídios para o ensino de aprendizagens diversas.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES ORIENTADAS DE (nome da criança ou do jovem):
DATA DO NASCIMENTO:
ESCOLA:
ANO ESCOLAR:
MOTIVO DO PREENCHIMENTO DO PROTOCOLO:

SABE LER: ( ) SIM, ( ) NÃO
COMPREENDE O QUE LÊ: ( ) SIM, ( ) NÃO
SABE ESCREVER: ( )SIM, ( )NÃO

USO DE ÓCULOS: ( ) SIM, ( ) NÃO
OBSERVAÇÕES SOBRE CARACTERÍSTICAS CORPORAIS (como a falta ou atrofia de membros e seus componentes e que podem interferir na execução de tarefas).

LATERALIDADE (isto é, se é destro ou canhoto para atividades como escrever, folhear um livro, comer, chutar bola, abrir portas, pentear-se, utilizar o "mouse").

OUTRAS OBSERVAÇÕES GERAIS:

DATA(S) DE PREENCHIMENTO(S):

PROFESSOR (A)/OBSERVADOR:

COMPONENTES , CAPÍTULOS (domínios) e CATEGORIAS - da CIF CJ

COMPONENTE. -APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO

Cap.- Aprendizagem e aplicação do conhecimento.
Aprendizagem- Registrar, para este aluno (a)[4] as manifestações da capacidade de captar e compreender informações e sinais do mundo externo, bem como de aplicar o conhecimento aprendido para pensar, resolver problemas e tomar decisões, considerando-se os seguintes indicadores, correspondentes à:

[4] Todas as referências a alunos incluem as alunas.

Experiências sensoriais intencionais:
Observar, pelo uso intencional do sentido da visão, como seguir um objeto visualmente, o uso do quadro de giz ou similar - seja na execução de desenhos ou da escrita, o mesmo em relação ao uso de papel; observar pessoas, assistir filmes, ver figuras ou textos em livros.

Utilização intencional do sentido da audição para ouvir rádio, música, o relato de uma história ou a fala do professor em sala de aula, a fala de um colega ou de qualquer outra pessoa.
Explorar, intencionalmente, objetos com a boca.
Tocar, explorando objetos pelo tato, usando as mãos, dedos, membros ou outras partes do corpo.
Cheirar, explorando objetos pelo olfato, seja aproximando o nariz dos objetos ou estes do nariz.
Provar, explorando o paladar de comidas ou bebidas, mordendo, mastigando ou sugando.

Aprendizado básico:
Imitar gestos, expressões faciais e sons.
Imitar fazendo cópias de desenhos, letras ou palavras.
Capacidade de realizar ações simbólicas através do jogo de "faz de conta" (como por exemplo, usar um objeto fazendo de conta que é outra coisa).
Aquisição de informações por meio de indagações: "por quê", "o quê", "onde", e "como" ou perguntando os "nomes". (Registrar se tais perguntas são frequentes ou esporádicas).
Construção de frases ou combinação de frases (especificar se verbalmente, apenas, ou se por escrito, também).
Capacidade de recitar um poema ou cantarolar a letra de uma música.
Capacidade de ler material impresso (incluindo braile e outros símbolos) com fluência e precisão.
Vocalização de palavras escritas com pronúncia correta.
Compreensão de palavras e frases escritas, sendo capaz de explicá-las com suas próprias palavras.
Capacidade de adquirir e usar conceitos básicos (forma, cor, tamanho...) e conceitos complexos (classificação, formação de conjuntos, seriação...).
Transpor palavras ou ideias pronunciadas oralmente em palavras os frases escritas (incluindo o braile). Registre se escreve de maneira eficiente ou não e se usa a gramática corretamente.
Capacidade de fazer leitura em voz alta e com pronúncia correta e respeito às regras de pontuação.
Capacidade de reconhecer números e sinais aritméticos.
Capacidade de contar e ordenar.
Capacidade de fazer cálculos, evidenciando habilidades de lidar com números e sinais aritméticos.

Aplicação do conhecimento.
Concentração da atenção em estímulos específicos, intencionalmente ou por comando, "desligando-se" de distratores.
Formular ideias dirigidas a um objetivo, sozinho ou em grupo (como pensar levantando hipóteses sobre determinado acontecimento (como pegar muita chuva e suas consequências) , ou refletir para completar frases, conferindo-lhes sentido).

Capacidade de evocação (lembrar) de conteúdos curriculares ou de outros fatos, como o que fez ontem ao sair da escola, etc.
Ler, compreendendo e interpretando a linguagem escrita (livros, instruções, jornais, revistas).
Escrever, produzindo seus próprios textos empregando as estruturas convencionais (pontuação, tempos verbais apropriados, uso de palavras com significado adequado ao texto).
Escrever cartas e bilhetes empregando as estruturas convencionais (pontuação, tempos verbais apropriados, uso de palavras com significado adequado ao texto).
Capacidade de realizar cálculos matemáticos para resolver problemas descritos em palavras.

Resolver problemas simples, apontando soluções para uma única questão. (Ex: o que deve fazer se perdeu sua borracha (ou outro objeto) .
Encontrar soluções para situações complexas que envolvam análises, decisões e execução da solução escolhida. (Ex: o que deve fazer se perdeu um objeto seu ou de outra pessoa).

OBSERVAÇÃO: os comportamentos acima indicados podem ser espontâneos ou manifestos pelo comando de outra pessoa, como o educador.

Descrever, sucintamente, o histórico da aprendizagem do aluno.

Cap.-Tarefas e demandas gerais.
Execução (individualmente ou em grupo) de uma única ou de várias tarefas simples como arrumar a carteira escolar ou construir uma torre com cubos; ler um livro; calçar o sapato.
Execução (individualmente ou em grupo) de tarefas complexas, como ajudar a arrumar a própria sala, executar a sequência de tarefas apresentadas pela professora; utilizar vários brinquedos e organizá-los por grupos similares.
Realização e conclusão de tarefas múltiplas e coordenadas, como arrumar seu material, limpar sua mesa escolar e preparar-se para a saída (ou, merenda, recreio, ir para a sala de leitura...). Especifique se precisa ou não de ajuda.
Capacidade de lidar com responsabilidades, para gerenciar o tempo e o espaço, objetivando bom desempenho na execução de tarefas.
Solicitação de ajuda (ao professor ou aos colegas) quando se sente em situação de dificuldades (como não conseguir realizar a tarefa ou quando quer/necessita de algo a mais –no caso de alunos precoces, curiosos, com comportamentos de superdotação e outros).
Capacidade de lidar com o estresse como esperar sua vez, ler em voz alta para a classe.
Capacidade de gerenciar o próprio comportamento e a expressão de emoções, agindo de forma previsível.
Em sua opinião quais as principais habilidades do aluno? A que fatores você as atribui?
E as principais dificuldades? A que fatores você as atribui?

Cap. – Comunicação
Capacidade de comunicar-se por meio da linguagem, por meio de sinais, incluindo a recepção e a produção de mensagens.
Compreensão de mensagens faladas simples (como um pedido- vem cá) ou complexas (como instruções: leve esse livro para a estante, e coloque na segunda prateleira, por ex.).
Compreensão do significado de expressões faciais, de gestos corporais, desenhos, placas de trânsito, fotografias.
Receber e compreender mensagens em língua de sinais (principalmente em caso de surdez).
Compreender os significados literais e implícitos de mensagens escritas (incluindo o braile).
Capacidade de produção de mensagens não verbais por meio de expressões faciais, gestos, movimentos dos braços ou das mãos ou usando desenhos para transmitir ideias ou sentimentos.
Iniciar, manter e concluir conversações, interessado no que ouve, sabendo esperar sua vez de falar ou de usar a língua de sinais.
Escrever mensagens, para outros, usando ou não, os meios eletrônicos.
Conversar com um adulto, com um colega ou em grupo, na turma mantendo a conversação.
Utilização do telefone celular (próprio ou de outros) para comunicar-se.
Utilização de tecnologia assistiva. Em caso afirmativo, especificar qual e as razões de seu uso.

Cap.- Mobilidade
Capacidade de manter ou mudar a posição do corpo (obedecendo a comandos de: deitar, levantar, ajoelhar, andar, sentar, inclinar-se.)
Capacidade de carregar, mover e manusear objetos.
Capacidade de realizar uso fino da mão com a oposição do polegar ao indicador, para pegar moedas ou outros objetos pequenos.
Capacidade de locomover-se, andando, para frente, para trás, para o lado (informar se precisa de ajuda de outra pessoa ou se usa algum equipamento).
Capacidade de deslocar-se, sozinho, usando algum meio de transporte.

Cap. -Cuidado Pessoal
Hábitos higiênicos autônomos, como lavar as mãos, secá-las, pentear cabelos, escovar dentes.
Capacidade de indicar a necessidade de ir ao banheiro, sabendo usá-lo e limpando-se.
Capacidade de tirar os calçados ou de colocá-los (o mesmo para outras peças do vestuário).
No caso da escola oferecer talheres, registrar se sabe usá-los adequadamente ou apenas um deles e qual. Caso a escola ofereça só a colher, registrar a qualidade de seu uso.
Capacidade de comer adequadamente sem espalhar alimentos pela mesa.
Capacidade de beber de um copo sem derramar o líquido.
Cuidados com o uniforme e com a aparência pessoal, enquanto está na escola.

Cap.- Relações e Interações interpessoais
Capacidade de cumprir as regras socialmente aceitas, para o relacionamento com pessoas desconhecidas; - com educadores; - com funcionários da escola; esclarecendo se demonstra acolhimento, respeito ou rejeição e agressividade. Importante descrever o contexto dessas manifestações.
Capacidade de manter a distância entre si próprio e outros, de maneira social e culturalmente apropriada.
Capacidade de criar e manter relações com colegas de sua turma e de outras turmas da escola.
Obs: Acrescente o que é de seu conhecimento referente às relações familiares.

COMPONENTE: FATORES AMBIENTAIS

Cap. -Produtos e Tecnologia
Informe se o aluno utiliza medicamentos na escola. Em caso afirmativo, qual (is)?
Usa próteses? (Tecnologia que substitui um órgão ou função. Por exemplo, perna mecânica, prótese dentária.). Em caso afirmativo, qual (is)?
Usa órteses? (Tecnologia que auxilia uma função como, por exemplo, óculos ou lentes de contato, cintas ortopédicas.). Em caso afirmativo, qual (is)?
Precisa de equipamentos para locomoção? Em caso afirmativo, especifique.
E para a audição? E para a comunicação?
No caso da presença de aluno com paralisia cerebral e afasia, qual a tecnologia que utiliza para comunicar-se?

Cap.- Apoio e relacionamentos
Registre suas observações a respeito:
Da preferência do aluno para o isolamento ou para a convivência em grupo.
Do aluno ser alvo de implicância dos colegas (*bullying*). Em caso afirmativo descreva como reage.
Do próprio aluno fazer uso de *bullying.*
Da presença de mediadores na sala de aula para oferecer apoio aos alunos oriundos da educação especial.

Da presença do cão-guia, como apoio ao aluno cego.
Da frequência, ou não, do aluno às salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado. Em caso afirmativo, por quê? Quantas vezes por semana e com que duração?
Da participação da família na vida escolar do aluno.
Das atitudes (valores, crenças) dos adultos que lidam com a criança ou o jovem, na escola.
Dos atendimentos pedagógicos ou clínicos fora da escola. Em caso afirmativo, especifique os que estão sendo usados e se o aluno comenta a respeito.

Cap.- Serviços, sistemas e políticas
No caso do aluno ser procedente do público-alvo da educação especial, informe se frequenta uma sala de recursos multifuncionais para receber atendimento educacional especializado (AEE).
Se a resposta é afirmativa, esclareça qual a necessidade especial que o aluno apresenta e se recebe atendimento na mesma escola em que é seu aluno, ou em outra. Qual?
Informe se ocorrem encontros entre o professor da classe comum com os das salas de recursos multifuncionais e em que periodicidade.
Informe, ainda, sobre as condições de acessibilidade arquitetônica da escola: rampas, elevadores, corrimãos, banheiros adaptados, mobiliário adequado para canhotos, para pessoas que usam cadeira de rodas permanentemente, ou outros cuidados com acessibilidade.

LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES PARA LA TRANSICIÓN ESCUELA TRABAJO EN COLECTIVOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Solange Barría Rojas[1]

Resumen

Este estudio se enfocó en analizar la formación de los profesores de formación laboral y las funciones que ejercen en la práctica educativa para la atención de jóvenes que presentan DI que asisten a la formación laboral conducentes hacia la inserción socio-laboral, además de detectar las necesidades de formación de los profesores. El estudio se enmarca en la metodología descriptiva *ex* post facto. La muestra estuvo conformada por 22 profesores de formación laboral, y 23 directivos. Para recoger la información se utilizó cuestionario ad-hoc a los objetivos del estudio. Los resultados indican, que la formación inicial y continua de los profesores es insuficiente para dar soporte educativo a los jóvenes con DI en la transición a la vida adulta. Aplicada la prueba de Wilcoxon a la función de los docentes, en la subcategoría de planificación, se observa que la mayoría de los ítems presentan diferencias significativas, por lo que se rechaza la igualdad de medias. Se observa dificultad en la práctica educativa de los profesores de formación laboral, que se sustenta en un modelo homogeneizador más que centrado en la persona. Las principales necesidades de formación de los docentes son dominio en estrategias de enseñanza para establecer acciones formativas en diversos contextos de aprendizaje, conocimiento sobre formación para la vida y el trabajo, orientación y formación laboral, adaptación de los elementos del currículo, dominio en técnicas de evaluación para identificar los intereses y capacidades laborales de los alumnos, y actualización de los conocimientos sobre discapacidad intelectual.

Palabras claves: formación docente, profesor de formación laboral, discapacidad intelectual, práctica educativa, inserción socio-laboral.

Introducción

La figura del profesor es fundamental en la atención educativa de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, ya que, es quien planea y ejecuta las decisiones en

[1] Profesor de Educación Diferencial mención discapacidad intelectual, Magister en Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Chile, Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, Docente Universidad Central de Chile, Tesis Doctoral: Perfil profesional del profesor de formación laboral para la atención de los alumnos con discapacidad intelectual. Propuesta de formación docente.

el ámbito de la formación laboral y cumple el papel de mediador en la mejora de la calidad de vida de este colectivo. De aquí, la importancia de la práctica educativa para incidir en el logro de la inserción social y laboral de los jóvenes que requieren apoyo específico de soporte.

La preparación de los profesores que trabajan en los programas de formación laboral es un aspecto fundamental que debe contemplar la formación docente inicial y continua. Varios estudios hacen hincapié en los conocimientos y competencias que deben disponer los profesores de formación laboral para tener éxito en la práctica educativa y facilitar la transición escuela-trabajo en los jóvenes que presentan discapacidad intelectual (Jurado, 1993, 1999a; Jurado y Sanahuja, 1995; López y Sola, 1997; León, 1999; Blanchett, 2001; Tomblin & Haring, 1999; Serra y Bellver, 2002; Blanco, Hirmas, Eroles, Brito, Connel, Dubet y Duk, 2003; MINEDUC, 2006; Grollmann, 2008; European Agency for development in special needs Education, 2011; Echeita, 2012).

Sin embargo, las investigaciones también revelan que la falta de conocimientos de dichos profesionales en abordar la transición escuela-trabajo influye en su práctica educativa (Jones & Black, 1995; Custer & Panagos, 1996; Harvey, 1999, 2000; Cotton, 2000; Elbert & Boggett, 2003; Mineduc, 2006; Li, Bassett & Hutchinson, 2009; Ergül, Baydir & Demir, 2013; Morningstar y Benítez, 2013; Alnahdi; 2014). Igualmente, las investigaciones concluyen que la insuficiente preparación de los profesores puede provocar desconfianza en sus capacidades, así como en la confianza y expectativas hacia las capacidades de los alumnos (Custer & Panagos, 1996; Andreasen, Seevers, Dormody & VanLeeuwen, 2007).

El progreso del alumno dependerá de las competencias del profesor para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las necesidades de soporte educativo (NSE). El nivel de confianza del profesor acerca de sus competencias profesionales, dependerá de los conocimientos y habilidades adquiridas en la formación docente (Harvey, 2000). Alnahdi (2014) enfatiza que hay una relación significativa entre el nivel de preparación de los profesores, grado de satisfacción y planteamiento de actividades para la transición.

En el contexto educativo chileno, el profesor de educación especial es el profesional a cargo de la atención de alumnos que presentan discapacidad que asisten al nivel de formación laboral en escuelas de educación especial. En este contexto, el profesor de formación laboral cumple el papel de mediador entre la formación y el trabajo. Las competencias del profesor de formación laboral cobran importancia en la atención y formación de los jóvenes con discapacidad intelectual, es por ello que por medio de su práctica educativa puede favorecer o por el contrario, limitar el acceso y permanencia de los jóvenes en el campo de laboral (Jurado y Sanahuja 1997; Jurado, 1999).

Algunas investigaciones (Glukman, Zamorano, Núñez y Valderrama, 2005; MINEDUC, 2006; MINEDUC, 2009; Manosalva, Mansilla y Olmos, 2011) concluyen que los profesores de formación laboral no disponen de la formación apropiada para dar soporte a los alumnos en la formación laboral y transición escuela-trabajo.

El objetivo del estudio, se centró en analizar la formación de los profesores de formación laboral y las funciones que ejercen en la práctica educativa para la atención de jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten a los programas de formación laboral conducentes hacia la inserción socio-laboral, así como también en detectar las necesidades de formación de los profesores a partir del análisis de discrepancia de las funciones que ejercen en la práctica educativa.

Marco Metodológico

El presente estudio se enmarca en la metodología descriptiva ex post-facto, ya que otorga acercamiento a la realidad en que ocurre el fenómeno y aproxima al investigador al conocimiento del objeto de estudio, sin manipular las variables (Mateo, 1997). Para nuestro propósito, se pretende conocer la formación docente, observar la práctica educativa del profesor, y detectar las necesidades de formación que surgen del análisis de discrepancia entre la función de los docentes en situación real e ideal. En éste tipo de estudio, la muestra no puede ser seleccionada de manera aleatoria (Tejada, 1997). Por tanto, los sujetos a investigar son seleccionado de manera intencionada, en este caso, profesores de formación laboral que se desempeñan en la formación laboral en centros de educación especial.

Consecuentemente con las técnicas propias de la metodología descriptiva para recoger la información, y conforme con los objetivos planteados en esta investigación (Jacobos y Razavieh, 1989; Colás y Buendía, 1998), se utilizó cuestionarios ad-hoc a los objetivos de la investigación. Los datos que se obtienen respecto a la naturaleza de la investigación y de los instrumentos son de carácter cuantitativo.

Muestra de estudio

La muestra estuvo conformada por 25 profesores (36% varones y 64% mujeres) de 24 a 61 años de edad, y 23 directivos (13% varones y 87% mujeres) de 28 a 61 años de edad, todos pertenecientes a nueve centros de educación especial participantes en este estudio. La selección de la muestra es no probabilístico de carácter intencional por conglomerado. La elección de los centros de educación especial se realizó considerando los criterios de dependencia administrativa (público y particular subvencionado), modalidad de educación (educación especial), tipología de alumnos (discapacidad intelectual), ciclo educativo (formación laboral). En la tabla siguiente se describe el perfil profesional de profesores de formación laboral y directivos:

Tabla 1: Síntesis formación profesores y directivos

Variable	Profesores	Directivos
	Por título profesional	
Formación docente inicial	El 50% disponen de titulación en Educación Especial, mención trastorno en audición y lenguaje, trastorno de la visión y deficiencia mental.	El 78,3% disponen de titulación en Educación Especial
	Por contenidos de la actividad de formación	
Formación docente continua	El 82,6% ha realizado perfeccionamiento en los últimos 10 años. Contenido de la formación: educación especial, currículum, gestión y evaluación educacional, trastorno del lenguaje, transición a la vida adulta, orientación vocacional y técnicas de una actividad profesional	El 82,6% ha realizado formación continua durante los últimos 10 años. Contenido de la formación continua: administración y gestión educacional; orientación e inclusión educativa; currículum y evaluación; resolución y conflicto escolar; estrategias de enseñanza; educación especial; transición a la vida adulta y educación superior
Años de docencia	Los años de docencia oscilan entre 4 y 38 años.	Los años en la docencia oscilan entre 4 y 38 años
Antigüedad laboral en el centro educativo	Predominan los rangos de 6 a 10 años, 11 a 15 años y más de 20 años de antigüedad con 22,7%.	Predominan los rangos de 16 a 20 años con el 30,4%. La antigüedad laboral en el centro educativo oscila entre 6 a 36 años.

Instrumentalización

Para efectos de éste estudio se utilizaron dos cuestionarios ad-hoc a los objetivos del estudio, con preguntas cerradas categorizadas y preguntas abiertas orientadas a la formación continua del profesor; el primero dirigido a los profesores y el segundo a los directivos. El objetivo del instrumento es obtener información respecto al perfil personal, de formación, laboral, la percepción de la función de los docentes en situación actual e ideal.

Los apartados del cuestionario buscan conocer el perfil personal, de formación y laboral de los profesores de la formación laboral y directivos de los centros de educación especial. Igualmente, busca recoger información respecto con las funciones que ejercen actualmente y aquellas que deberían ejercer en la formación laboral para responder a las NSE que presentan los jóvenes con discapacidad intelectual. Para tal efecto se elaboró una escala con determinadas funciones relacionadas con la planificación, evaluación y docencia, además de la actitud hacia e l empleo e inserción sociolaboral de los jóvenes con DI.

Respecto a la valoración utilizada en las escalas, si bien no hay una norma clara, hemos considerado 5 tipos de respuesta tipo Likert: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2), nunca (1), ya que consideramos que cinco opciones de respuestas otorgan mayor fiabilidad a la escala y libertad al encuestado para seleccionar la opción que más se acerque a su forma de pensar (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

Validación y fiabilidad del cuestionario

La validación externa fue realizada mediante el sistema de jueces, se consideraron los criterios de univocidad, pertinencia e importancia. La valoración de los jueces se centró en mejorar la redacción de algunos ítems, y la eliminación de otros que redundaban en la globalidad del cuestionario.

La consistencia interna de la escala de actitud incluida dentro del cuestionario se halló mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0.79, lo que indica un nivel aceptable de la escala que está incluida en los cuestionarios de los profesores y directivos.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en cada centro educativo, previa entrevista con el (la) director (ra). Se invitó a profesores de formación laboral para responder el cuestionario; del total de profesores (25), el 88% devolvió el instrumento.

Tratamiento de los datos

Dada la naturaleza de los datos cuantitativos recogidos por los cuestionarios se llevó a cabo el siguiente análisis:

a) Análisis cuantitativo: se utilizó el programa SPSS, para realizar análisis estadístico descriptivo univariable a las variables cuantitativas del cuestionario ad-hoc. Se calculó la frecuencia absoluta para las variables socios demográficos, perfil de formación y perfil laboral de los profesores. Se calculó la media aritmética, análisis de varianza y pruebas estadísticas para función real e ideal. Para detectar las necesidades de formación de los profesores, se ha realizado análisis de discrepancia a la función real e ideal (Witkin, 1977 citado por Gairín, 1995). El análisis de discrepancia consiste en detectar la diferencia entre los resultados observados y deseados que se traducen en necesidad percibida por los profesores.

Resultados

Los resultados se presentan a partir de la información arrojada por los cuestionarios aplicados a los profesores de formación laboral y directivos. En la primera parte, se

presenta el análisis cuantitativo de la función de planificación en situación real-ideal, valorada por profesores y directivos. En la segunda parte se presentan las necesidades de formación de los profesores que surgen del análisis de discrepancia entre la planificación real-ideal.

Análisis estadístico de la función de los docentes

Para realizar el análisis de diferencias de medias entre las funciones de los docentes en situación actual-ideal se utilizó la prueba de Wilcoxon.

El análisis se realizó a los 32 ítems de la función de los docentes que contempla las subcategorías de planificación, evaluación y docencia en situación real-ideal. La aplicación de la prueba de Wilcoxon nos permite conocer si hay diferencias o semejanzas significativas en la función de los docentes valorada por los profesores y directivos. A continuación, presentamos el resultado de la prueba de Wilcoxon correspondiente a las subcategorías de planificación. Primeramente se presentan los resultados obtenidos por la valoración de los profesores, seguidamente, se presentan los resultados obtenidos por la valoración de los directivos.

a) Análisis de la función de planificación por los profesores

Se observa en la tabla 2 que 10 de los 15 ítems presentan diferencias en el valor de las medias. En la siguiente tabla se presentan: los ítems con diferencias en el valor de las medias, las medias de los ítems de la planificación real-ideal, y el valor de diferencia significativa (<0.05).

Tabla 2: Diferencias en el valor de las medias en la función de planificación

Ítem		□ del ítem		Dif. Sig.
		PR	PI	
F4	En la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes	4.6	4.9	.034
F5	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana	4.4	4.8	.033
F6	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario	4.2	4.8	.001
F7	Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo	4.0	4.7	.001
F8	Planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del centro educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario	3.7	4.2	.061
F9	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa	4.3	4.7	.005

F10	Plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias	3.5	4.6	.004
F11	Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3.2	4.6	.001
F12	Planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3.5	4.5	.004
F13	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual	4.1	4.2	.248
F14	Planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones	4.1	4.5	.067
F15	Diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación	4.0	4.5	.028
F16	En la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana	4.4	4.4	.655
F17	Seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario	4.0	4.6	.026
F25	Proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo	4.3	4.6	0.20

También podemos plantear que el valor de las medias en la planificación ideal es superior que la planificación real. Los ítems que obtienen diferencias significativas con un p=.001 son los siguientes:

- F6: Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario
- F7: Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo
- F11: Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real.

b) Análisis de la función de planificación por los directivos.

Se observa en la tabla 3 que 13 de los 15 ítems de la planificación obtienen diferencias en el valor de las medias. En la siguiente tabla se presentan: los ítems con diferencias en el valor de las medias, la media de los ítems de la función de planificación en situación real-ideal, y el valor de diferencia significativa (<.005).

Tabla 3: Diferencias en las medias en la función de planificación

Función		**□ del ítem**		**Dif. Sig.**
		PR	**PI**	
F4	En la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes	4.2	4.8	.010

F5	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana	4.0	4.8	.002
F6	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario	3.7	4.8	.002
F7	Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo	3.7	4.8	.001
F8	Planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del Centro Educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario	3.3	3.2	.496
F9	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa	4.2	4.8	.008
F10	Plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias	3.5	4.8	.001
F11	Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3.1	4.8	.001
F12	Planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3.5	4.8	.002
F13	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual	3.8	4.3	.177
F14	Planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones	3.5	4.8	.001
F15	Diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación	3.5	4.9	.000
F16	En la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana	4.3	5.0	.007
F17	Seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario	3.8	5.0	.001
F25	Proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo	4.2	4.9	.004

También podemos señalar que la puntuación de la función de planificación ideal es superior que la planificación real. El ítem que obtiene diferencias significativas con un p=.000 es F15: diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación, lo que nos lleva a plantear que es la principal necesidad de formación por discrepancia.

Necesidades de formación

Atendiendo a la valoración otorgada por los profesores y los directivos a los ítems de la función de planificación en situación real e ideal, los resultados muestran que hay

tareas que los profesores las asumen con mayor compromiso, sin embargo, hay otras tareas que ejercen con menos frecuencia en la planificación de la formación laboral. En líneas generales, a partir del análisis de discrepancia entre la planificación real e ideal surgen las principales necesidades de formación que se especifican a continuación:

a) Planificación:

- Considerar los conocimientos previos de los jóvenes.
- Seleccionar contenidos para desarrollar en los jóvenes habilidades académicas básicas.
- Seleccionar contenidos para desarrollar en los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario.
- Desarrollar en los jóvenes habilidades laborales polivalentes.
- Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa.
- Planificar actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias.
- Planificar actividades para ser desarrolladas en el contexto laboral real.
- Planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones.
- Desarrollar en los jóvenes la autodeterminación.
- Desarrollar en los jóvenes habilidades de la vida cotidiana.
- Promover la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario.
- Proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo.

Discusión de los resultados

a) Formación docente

Varios son los autores (Parrilla, 1997; Jurado, 1998; García, 2003; Moya, 2012) que plantean que, la formación del profesor de educación especial debe sustentarse en una base general de conocimientos que le permita atender a la diversidad del alumnado y dar soporte educativo a las necesidades que presentan. Es decir, la formación inicial de los profesores de educación especial debe enfocarse en un modelo de formación polivalente, y no en un modelo de formación categorial, donde lo que prevalece es la deficiencia.

En este contexto, los resultados de este estudio, nos indican que el 50% de los profesores disponen de titulación en Educación Especial correspondiente a un programa categorial. La formación de los profesores se orientó en la especialidad de la discapacidad intelectual, trastorno del lenguaje y audición, y trastorno de la visión.

Por otra parte, Bouck (2005), MINEDUC (2006) plantean que los programas de formación en educación especial, optan por preparar a los profesores para atender a los niños/as que presentan discapacidad intelectual, en desventaja de los jóvenes que asisten a los programas de formación laboral. Al respecto, es preciso señalar en los resultados de este estudio, la mayoría de los profesores de educación especial, recibieron preparación para atender a los jóvenes en la formación laboral, sin embargo, afirman que esta preparación fue insuficiente.

Respecto a la formación continua, Imbernón (1999) plantea que esta actividad, favorece la actualización de los conocimientos y habilidades que llevan a mejorar la práctica educativa y el proceso de formación de los alumnos. En este punto, los resultados cuantitativos nos indican que el 82% de los profesores disponen de formación continua, sin embargo, esta formación no es coherente de acuerdo con las funciones que ejercer en la formación laboral.

b) Práctica educativa

El profesor de educación especial debe ser un agente que incentive el cambio desde su práctica educativa, además de ser el responsable de innovar en la práctica de enseñanza y en la interacción con los alumnos (Díaz, Figueroa y Tenorio, 2007; Marcelo, 2009; Sánchez, Boix y Jurado, 2009).

En este contexto, el profesor de formación laboral por medio de la práctica educativa puede favorecer o limitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El progreso del alumno dependerá de las competencias del profesor para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades de soporte educativo que requieran los alumnos.

En este punto, los resultados evidencian una dificultad en la práctica educativa de los profesores, en lo que respecta con las funciones que ejercen en la formación laboral. La planificación de la formación laboral debe contemplar acciones que promuevan el conocimiento por parte de los jóvenes de diferentes alternativas laborales. Este conocimiento permitirá al alumno elaborar representaciones del campo laboral que favorecerá la elección de la actividad laboral a desempeñar.

La planificación de la formación laboral, involucra los conocimientos previos de los alumnos, sus intereses, expectativas a futuro y necesidades de soporte. Lo que significa que la planificación se elabora en conjunto con la participación del propio alumno, la familia y profesionales del centro. La planificación debe condensar experiencias de aprendizaje que promuevan en los alumnos el desarrollo de competencias académicas, sociales y laborales. Sin embargo, en el análisis cualitativo de este estudio, se observa que la planificación de la formación laboral, es una propuesta elaborada por el profesor que no integra la participación del alumno respecto a sus

intereses y metas futuras. Es una planificación común para todos los alumnos, lo que se contradice con el planteamiento de la planificación centrada en el estudiante.

Conclusiones

a) Con relación al perfil de formación

Se observa un perfil heterogéneo, el 50% de los profesores disponen de titulación en Educación Especial, lo que hace suponer que tienen las competencias para atender a los alumnos que presentan discapacidad intelectual en la formación laboral. El otro 50% de los profesores, disponen de titulación en otras carreras de Pedagogía.

- La formación de los profesores de educación especial se clasifica en un programa categorial que incide en la preparación del profesor en una determinada deficiencia.
- La formación docente inicial de la mayoría de los profesores de educación especial, no contempló la preparación para la vida laboral y transición a la vida adulta.
- La formación continua de los profesores de formación laboral no está relacionada con las funciones que ejercen los profesores en el ciclo de formación laboral.

b) Con relación a la función de planificación

Del análisis estadístico de la función de planificación real-ideal podemos concluir lo siguiente:

- Observamos diferencias significativas en el valor de las medias en 10 de los 15 ítems, lo que nos lleva a plantear que se evidencian dificultades en la planificación de la formación laboral, en lo relativo con la selección de los contenidos para incidir en la formación de los jóvenes en competencias académicas, competencias laborales polivalentes y autodeterminación. Igualmente, se observa dificultad en la planificación de actividades que involucra el campo laboral real y comunidad, para conocer puestos de trabajo de acuerdo con los intereses laborales de los jóvenes.
- También, se evidencia dificultades en la planificación de la formación laboral en lo relativo con conocer los conocimientos previos de los alumnos, en diseñar actividades para que los alumnos trabajen de manera individual o cooperativa, en proponer diversas actividades de aprendizaje a los alumnos. Lo anterior, nos lleva a plantear que habrá que incidir en dichas funciones en la formación de los profesores de formación laboral.

c) Con relación a las necesidades de formación

A continuación presentamos la detección de necesidades de formación que surgen del análisis de discrepancia entre la función de planificación real-ideal, valorada por los profesores y directivos.

Planificación

- *Dominio en estrategias de enseñanza para establecer acciones formativas en diversos contextos de aprendizaje*: planificar acciones educativas en otros ambientes, favorece la adaptación de los alumnos, por ejemplo conocer puestos de trabajo, lo que implica que los alumnos elaboren representaciones del campo laboral, además de proporcionar un abanico de posibilidades para la elección del puesto de trabajo. Por otro lado, conocer el medio socio-comunitario, favorece la adaptación y participación de los alumnos en diversos ambientes.
- *Conocimiento sobre formación para la vida y el trabajo*: implica que el profesor debe disponer de la formación en esta materia, lo que implica, planear el proceso educativo considerando los elementos del currículo de formación y orientación laboral que permite mejorar la condición de los alumnos y la inserción en el ámbito social y laboral, para ello, el currículo de la formación laboral debe estar orientado en desarrollar competencias académicas, laborales polivalentes, autodeterminación y habilidades de la vida cotidiana. Lo que implica, implementar la planificación centrada en el estudiante, considerando las NSE que deben ser detectadas a partir del auto percepción que tienen los alumnos de sí mismo.

El currículo de la formación y orientación laboral también supone detectar las alternativas laborales, lo que significa relacionar la formación con las demandas del mercado laboral, sin olvidar los intereses laborales de los propios alumnos, así como diseñar actividades de formación y entrenamiento en el contexto laboral real. Utilizar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje adaptadas a las características de los jóvenes para incidir en procesos formativos individualizados, proveer los apoyos necesarios para que los alumnos con discapacidad intelectual participen al igual que otra persona en el ámbito social y laboral.

- *Conocimiento en adaptación curricular*: la adaptación del currículo supone el ajuste del mismo a las características de los alumnos, que significa, conocer las NSE que surgen del análisis de discrepancia entre las capacidades actuales y deseables para promover el logro de los aprendizajes y objetivos planteados.

Referencias

Alnahdi, G. H. (2014). Special education teacher transition-related competencies and preparation in Saudi Arabia. The International Journal of Special Education, 29 (2), 1-9.

Andreasen, R., Seevers, B., Dormody, T. & VanLeeuwen, D. (2007). Training needs of New Mexico agricultural education teachers related to inclusion of students with special needs. Journal of Agricultural Education, 48(4), 117-129.

Blanco, R. Hirmas, Eroles, Brito, Connel, y Dubet, Duk, C. editora (2003). Educar en la diversidad. Material de formación docente, Ministerio de Educación de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Recuperado de: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EducarenladiversidadUNESCO.pdf.

Bouck, E. C. (2005). Secondary special educators: Perspectives of preservice preparation and satisfaction. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 28 (2), 125-139.

Cotton, S. (2000). The training needs of vocational teachers for working with Learners with Special Needs. (Tesis doctoral). Recuperado de: http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3017791/.

Custer, R. & Panagos, R. (1996). Effectiveness of vocational educators: Perceptions of training needs and barriers for working with students with special needs. The Journal for Vocational Special Needs Education, 19 (1), 17-25.

Díaz, T., Figueroa, M. y Tenorio, S. (2007). Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (5), 109-114.

García, E. (2003). La formación de profesionales para la educación inclusiva. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf.

Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. European Educational Research Journal, 7 (4), 535-547.

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Tendencias Pedagógicas, (19) 7-24.

Elbert, Ch. & Baggett, C. (2003). Teacher competence for working with disabled students as perceived by secondary level agricultural instructors in Pennsylvania, Journal of Agricultural Education, (44) 1, 105-115.

Ergül, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education Programs. Educational Sciences: Theory & Practice, 13(1), 518-522.

European Agency for development in special needs education (2011). Formation des enseignants pour L'inclusion (TE4I) Messages Politiques Cles: Retrieved from: http://www.european-agency.org/publications/flyers/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages/te4i-policy-paper-FR.pdf/viewGlukman, Zamorano, Núñez y Valderrama, 2005.

Harvey, M. W. (1999). Perceptions of vocational special needs: concerns and comparisons from area vocational technical center and comprehensive high school educators. Workforce education forum, 26 (1), 40-57.

Harvey, M. (2000). How do vocational educators fare in working with students with special needs: perceptions from the field. The Journal for Vocational Special Needs Education, 22 (3), 25-37.

Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En Ferreres, V., Imbernón, F. (ed.). Formación y actualización para la función pedagógica (25-34). Madrid: SÍNTESIS.

Jones, K. & Black, R. (1995). Teacher preparation for diversity: a national study of certification requirements. Journal of Vocational and Technical Education, 12 (1). Retrieved from: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v12n1/.

Jurado, P. (1993). Integración socio-laboral y educación especial. Barcelona. PPU.

Jurado, P. (1999). La formación de los profesionales de programas de inserción sociolaboral que atiende a personas con discapacidad. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 3 (2), 1-17.

Jurado, P. (1998). El maestro de educación especial. Actuación y perspectiva. En Cómez y Fernández (Coord.) La función docente en educación infantil y primaria. Desde las nuevas especialidades.

Audición y lenguaje, educación especial, educación física, educación infantil, educación primaria y lengua extranjera: Grupo Editorial Universitario.

Jurado, P. y Sanahuja, J.M. (1995). El educador especializado y los centros protegidos. Claves de educación social, (1), 22-24.

Li, J-Y., Bassett, D. & Hutchinson, S. (2009). Secondary special educators transition involvement. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 34 (2), 163–172.

López, N. y Solas, T. (1997). Análisis y sugerencias respecto a la formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad. En Torres, J., Rueda, E. La innovación de la educación especial. Actas de la XIV Jornada Nacional de Universidad y Educación Especial. EDITORIAL.

León, M. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. Revista del Currículum y Formación del Profesorado, 3 (2), 1-24.

Manosalva, S., Mansilla, J. y Olmos, A. (2011). Proyección laboral de jóvenes que presentan deficiencia intelectual perteneciente al proyecto de integración escolar municipal y escuelas especiales en la ciudad de san Felipe, Chile. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10 (19), 73-90.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Revista de currículum y formación del profesorado, 13 (1), 1-26.

Ministerio de Educación (2009b). Fortalecimiento de la formación de los procesos de enseñanza en la formación y capacitación para la vida y el trabajo de jóvenes con discapacidad en su transición al empleo productivo. Experiencia de Liceos Integradores de apoyo a la transición a la vida adulta y el trabajo de estudiantes con discapacidad intelectual. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2006). Documento para la discusión de tres marcos referenciales que contribuyan a elaborar las bases curriculares y de gestión de la formación la el trabajo con jóvenes que presentan discapacidad intelectual. Santiago, Chile.

Morningstar, M. & Benitez, D. (2013). Teacher training matters the results of a multistate survey of secondary special educators regarding transition from school to adulthood. Teacher education and special education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 36 (1), 51-64.

Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. Educatio Siglo XXI, 30 (1), 71-88.

Parrilla, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. Revista Educar, 21, 39-65.

Sánchez, A., Boix, J. y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las tics: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. Revista de Medios y Educación, 34, 179-204).

Serra, F. y Bellver, F. (2002). El empleo con apoyo, la planificación centrada en la persona y las redes de apoyo. Revista Siglo Cero, 33 (199), 5-14.

Tomblin, M. & Haring, K. (1999). Alternative routes of teaching for vocational educators. Journal of Vocational Education and Training, 51 (4), 506-520.

TEMÁTICA 3

COLECTIVOS SOCIALES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS: AVANCES Y RETOS

AS CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA PESSOA COM DEFICÊNCIA

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes[1]

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar a relação família-escola na formação/escolarização da pessoa com deficiência. Assim, questiona-se: como a família e a escola interagem e contribuem na formação da pessoa com deficiência? Sobre a metodologia, se configura num estudo de enfoque histórico-dialético. Os procedimentos que compõem a base metodológica deste trabalho são: levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturada, observação (diário de campo e fotografia), levantamento e análise documental, sistematização e análise dos dados. O estudo foi realizado em cinco escolas e duas unidades pedagógicas localizadas em quatro ilhas de Belém: Caratateua, Cotijuba, Combu, Mosqueiro. Participaram como sujeitos da pesquisa 04 coordenadores pedagógicos, 04 professoras de sala de recursos multifuncional e 05 professores de classe comum. Foram cinco escolas e duas unidades pedagógicas. Sobre os resultados, destacamos: apesar da receptividade da escola, alunos com deficiência ainda vivenciam isolamento; as percepções da família sobre a pessoa com deficiência são relevantes e primordiais para seu desenvolvimento; na ilha de Mosqueiro, a reunião com os pais e os professores de sala de recursos multifuncional (SRM) é uma atividade à parte da escola; o apoio dos pais é relevante, mas sem a superproteção que prejudica a formação; a maioria das famílias das ilhas tem problema financeiro e dificuldade em levar o filho para a escola e SRM; professor de SRM sente-se responsável pela relação família-escola; presença da mãe na escola é mais evidente que a dos demais familiares; há pais que evitam mas evitam o contato com a equipe da SRM; há situações que extrapolam os muros da escola com questões de cunho social, como a violência.

Palavras-chave: Educação Especial no Campo; População Ribeirinha; Família e Pessoa com Deficiência.

Introdução

As discussões sobre o público-alvo da Educação Especial vão além da deficiência em si e buscam a validação do que fora proposto na LDB (1996) onde ressalta-se que é

[1] Professora, doutora na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordeno o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia (GEPPEAm). Este artigo deriva da tese de Doutorado concluído na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr).

dever da família, da escola e do Estado a responsabilidade pela formação do educando. A discussão sobre família-escola é amplamente discutida pela Psicologia com os autores: Cia, Christovam (2016); Borges, Gualda, Cia (2015); Maturana, Cia (2015), dentre outros. E, na área da Educação/Educação Especial as produções são bem escassas mas ressalta-se: Paz, Borges, Fernandes (2014); Bazon (2009); Carvalho (2004), dentre outros, e assim cresce a trama de discussão e a inquietação em analisar a relação família-escola na formação/escolarização da pessoa com deficiência, objetivo deste trabalho.

A escola é um espaço onde se ensina e se aprende e segundo Oliveira (2004, p. 47), proporciona um caminho de mudança de postura por possibilitar o conhecimento da diversidade cultural, a mudança de mentalidade e a formação de novos comportamentos e atitudes frente a discriminação (socioeconômica, étnica e cultural).

Fernandes (2015) destaca em sua pesquisa que "os professores revelaram que a escola é um espaço que precisa de atenção, discutir comportamento, violência e tolerância; que os alunos precisam aprender a administrar sua liberdade e compreender o papel social da escola. A escola não tem atendido aos objetivos da educação inclusiva e os professores de sala comum estão sem preparação para a inclusão. A fala dos sujeitos revela ainda que a escola pode ajudar a superar a carência, os problemas familiares e assédios; e apresenta dificuldade com a gestão e o trabalho docente". Embora apresente os conflitos internos, a escola é, para Oliveira (2004), o espaço fundamental neste processo, porque: 1) apresenta conhecimento sistemático sobre o país e o mundo; 2) convive com a diversidade de grupos sociais; e 3) ensina regras de convivência.

A sociedade atual tem enfrentado problemas porque a construção das relações interpessoais é histórica, resultado de muitos conflitos, negociações, intervenções, lutas e intercâmbios. O seu processo é o mesmo em todas as sociedades, através de conflitos e mudanças que permitem a perpetuação de valores e ideias, a partir das ponderações de acordo com seus sujeitos e confrontos. (Velho, 2000). E, ainda, para Freire (2008) o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (p.47).

A família, a escola e a religião não têm sido capazes, por sua vez, de resistir à deterioração de valores e à crise ético-moral, enfatiza Velho (2001). Entretanto, para Pino (2007): "Se a escola, como outras instituições sociais, muito pode fazer para incentivar a compreensão por parte dos alunos dos valores realmente *humanos*, livres de qualquer afetação moralista, capazes de fornecer razões para não optar pelo uso da violência no intuito de viver uma sociabilidade *humana*, ela tem também que repensar sua função numa sociedade em constante mudança" (p. 782).

A escola deve atender às mudanças históricas ocorridas na sociedade e entender seus sinais ao qual Pino (2007, p.782) evidencia: "a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução, nem a curto nem a longo prazo".

Para Gramsci a escola é:

> "A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado" (Gramsci, 2004, p. 19).

Gramsci também formula um novo tipo de escola, a *escola unitária*. Entre os propósitos mais importantes da escola unitária estava o de formar indivíduos, grupos e organizações sociais que pudessem promover as condições de transformação da realidade vigente, por meio do exercício de três funções básicas: científico-filosóficas, educativo culturais e políticas, articulando "[...] novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social" (Gramsci, 2004, p. 40).

Campos (2011) descreve que estudos sobre a relação família-escola tem apontado que quanto maior o vínculo dos pais ou responsáveis estabelecidos com o processo de escolarização dos filhos, maiores são as chances de os filhos obterem bom desempenho escolar e, até mesmo, de alcançar os níveis mais elevados do sistema de ensino. Assim, faz-se necessário que a família assuma também sua condição de responsabilidade no processo educacional e social do aluno.

Martins (2009, p. 159) apresenta dados de sua pesquisa com professores em Natal/RN, nos quais evidencia que, apesar dos esforços feitos pelos sistemas públicos na formação e recursos humanos, ainda há necessidade de maior investimento na preparação de profissionais para atuação com a diversidade do alunado, em classe regular.

A escola é responsável por inúmeros compromissos e sua condição agrava quando associamos a este contexto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), haja vista que algumas escolas não atendem aos objetivos propostos. São eles:

- Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
- Orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino
- Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior
- Oferta do atendimento educacional especializado
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado *e demais profissionais da educação para a inclusão*
- Participação da família e da comunidade
- Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação
- E articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Para Kaloustian (1988), a família desempenha um papel fundamental na educação formal e informal, pois é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. Jannuzzi (1985) ressalta que é fundamental que o trabalho para superar (preconceito e discriminação) se inicie dentro da família e da forma mais ampliada possível, não devendo se reduzir apenas à figura materna, como tradicionalmente é feito.

A família é responsável legal pela educação de seus filhos com ou sem deficiência, e na LDB 9.394/96 é evidenciado que é dever da família, do Estado e da escola a responsabilidade pela educação do filho/aluno. Então, a não participação dos pais/omissão dos pais é propulsora de uma futura ausência do aluno na escola, sala comum e/ou sala de recursos multifuncional (SRM). Há a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre as ações das partes em prol da pessoa com deficiência.

Metodologia

Ao descrever sobre o enfoque histórico-dialético ressaltamos que a história está ligada ao mundo dos seres humanos enquanto produtora de suas condições concretas de vida e, portanto, tem sua base fincada nas raízes do mundo material, organizado pelos que compõem a sociedade. Os modos de produção são históricos e devem ser interpretados

como uma maneira que os homens e as mulheres encontraram, em suas relações, para se desenvolver e dá continuidade à espécie. Ainda se defende o processo histórico desde as sociedades mais remotas até a atual, que ocorre pelos confrontos entre diferentes classes sociais decorrentes da "exploração do homem pelo homem" a qual explica as relações entre os sujeitos.

Para Ribeiro (1979), o histórico-dialético está ligado a percepção material da vida, vinculado ao entendimento das relações humanas a partir da realidade que se faz presente no cotidiano das pessoas pela necessária visão do contexto social, do qual é parte e com o qual estabelece permanentes relações.

As escolas pesquisadas estão localizadas nas ilhas de Belém, capital do Pará também conhecida como Amazônia Paraense. A cidade de Belém possui área territorial de 1.059.406 km², densidade demográfica de 1.315.26 e, de acordo com o censo do IBGE (2010), população de aproximadamente 1.393.399 habitantes, com população estimada, em 2013, de 1.425.923. O município de Belém tem, como população residente e alfabetizada, 1.220.693 pessoas. As ilhas pesquisadas são: Combu, Cotijuba, Caratateua e Mosqueiro. A população das ilhas, os ribeirinhos, integra a educação do campo. A condição das ilhas em Belém chama atenção por muitos aspectos: condição característica da região Norte, o acesso a elas se dá pelos rios, e as pessoas que ali moram viabilizam sua vida prioritariamente pelas águas dos rios, utilizando conduções próprias para pequenos percursos – as chamadas rabetas e os casquinhos (pequenas embarcações feitas de tronco de árvores, que são polidas e trabalhadas para transporte familiar, o primeiro à motor e o segundo utiliza apenas o remo para deslocamento). Quanto aos sujeitos, foram entrevistados quatro coordenadores pedagógicos, quatro professoras de Sala de Recursos Multifuncionais e cinco professores de classe comum, perfazendo um total de treze sujeitos entrevistados.

Os critérios estipulados para escolha dos professores foram: ser professor de classe comum ou sala de recursos multifuncional do ensino fundamental da rede municipal de ensino; ter aluno com deficiência e estar disponível para participar da pesquisa.

No Combu, foi entrevistada 01 coordenadora pedagógica. Em Caratateua, foram entrevistadas 01 professora de sala de recursos e 01 coordenadora pedagógica. Em Cotijuba, foram entrevistadas 01 professora de sala de recursos e 02 professores de sala comum. Em Mosqueiro, foram entrevistados 02 professoras de sala de recursos, 01 coordenador pedagógico e 03 professores de classe comum. E, em Belém, 01 coordenadora das ilhas.

A seguir, o Quadro 1 com a codificação dos professores, a ilha em que atua e sua função.

QUADRO 1 - Sujeitos e Codificação

COD.	ILHA	FUNÇÃO
Profª Maria- SRM/ E-Ca	Caratateua	Profª SRM
Coord. Flávia/ E-Ca	Caratateua	Coord. Pedag.
Profª Carla E1-M	Mosqueiro	Profª SC
Profª Luzia – SRM/ E1-M/ E2-M	Mosqueiro	Profª. SRM
Profª Meire – SRM / E4-M	Mosqueiro	Profª SRM
Profª Tereza E3-M	Mosqueiro	Profª SC
Prof Pedro E3-M	Mosqueiro	Prof. SC
Coord. João/E3-M	Mosqueiro	Coord. Pedag.
Profª Joelma – SRM/E-Co	Cotijuba	Profª SRM
Profª Ana E-Co	Cotijuba	Profª SC
Prof. José E-Co	Cotijuba	Prof. SC
Coord. Alice - Ilhas	Belém	Coord. Ilhas
Coord. Emília/E-C	Combu	Coord. Pedag.

Fonte: Elaboração da autora

Resultados e Discussão

Sobre os resultados encontrados, destacamos:

- Isolamento dos alunos: apesar da receptividade, do bem receber e da boa convivência informada pelos entrevistados, os docentes apontam para situação de isolamento, por parte de alguns alunos com deficiência, e alguns problemas, sendo destacado que a escola não está preparada para receber esse alunado e nem recebe assessoramento adequado.

A escola ainda não está preparada para receber os alunos com NEE, ainda falta muito. A gente escuta isso dos professores, da coordenação, do diretor e eles dizem isso para gente que falta, das angústias deles, eles dizem que não tão preparados, que eles não tiveram isso na faculdade, que para eles está sendo muito difícil e precisam de ajuda. Todos os professores, é comum, a mesma coisa. (PROFª MEIRE-SRM/E4-M)

> *Na jornada o grupo de educação especial veio e só falou o básico da escola acessível. Até que comentei com meus colegas que desde que começou a luta pela inclusão, dizem a mesma coisa, a mesma coisa que fala. Nenhum assessoramento aos professores. Falta de assessoramento, falta de recurso, e acaba sendo um pouco de inverdade. (Prof Pedro E3-M).*

A profª Maria-SRM/E-Ca, diferentemente do prof. Pedro E3-M, explica que há uma preparação do professor para receber o aluno com deficiência, e como os alunos entram na escola na educação infantil e permanecem até o ensino médio, não há problemas de interação entre os educandos e os professores.

> *Hoje em dia, a gente trabalha com o professor, a gente avisa, informa qual a deficiência, esclarece e aí fica à cargo do professor trabalhar a turma, a sensibilização da turma. Então, felizmente, como a maioria entra lá na educação infantil, nossos alunos a grande maioria, entram com 4 anos de idade e ficam até o ensino médio, os pais não tiram. É fácil porque a criança pequena a gente trabalha ali aquela sensibilidade no início, eles ficam muito próximo, se ajudam, então o professor quando eles já vão para outras turmas, eles já são crianças que já tem o contato com os mesmos colegas já de muito tempo. Então eles acabam não tendo muita dificuldade. E o aluno novo com deficiência que chega não tem esta estranheza grande entre eles. (Profª Maria-SRM/E-Ca).*

Fernandes (2011) relata que as desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas têm em lidar com a diversidade de identidades, o que pode ser encontrado nos sistemas de ensino. Assim, a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos, e, neste caso, de pessoas com deficiência, anteriormente excluídos das escolas, deveriam produzir maior igualdade de oportunidades. Entretanto as crianças vão à escola, mas essa passagem nem sempre abre reais possibilidades de participação social nem de acesso à cidadania porque práticas veladas de preconceitos e de exclusão ainda transitam e se propagam na escola.

As percepções da família e a superproteção: as percepções da família sobre a pessoa com deficiência são relevantes e primordiais para seu desenvolvimento. Profª Meire-SRM/E4-M ressalta a participação da família nas reuniões com as professoras da SRM.

> *A gente tem sorte com família aqui em Mosqueiro porque a família participa, os pais participam, os pais indagam. A gente sempre realiza reuniões eles estão sempre presentes. Muito participativos, muito mesmo. A gente tem fotos dos pais nas reuniões. Quando é preciso a gente faz visita*

> *domiciliar, a gente precisa saber como é o cotidiano dele. Quais são os elementos atribuídos a ele que possam vir a contribuir com esse aluno. Ou então por falta no AEE. (Profª Meire-SRM/E4-M).*

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M evidencia que as reuniões com os pais são à parte das atividades da escola:

> *Não sei qual a intensidade da participação deles. Está dentro do nosso trabalho do AEE, fazer reunião com esses pais, orientar esses pais. Mas eles participam também das atividades da escola. Não são todos, mas a maioria participa. (Profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M).*

Reunião de pais na Escola e o problema financeiro das famílias: na ilha de Mosqueiro, a reunião com os pais e os professores de SRM é uma atividade à parte da escola, algumas escolas preparam café da manhã para receber os pais permitindo que estes relatem as mudanças que visualizam no filho, no processo de aprendizagem, na escola. Mas há escolas que não vivenciam isso. A profª Carla E1-M denuncia "participam, mas muitos não tão vindo. Às vezes as meninas (profas da SRM) chamam para cá, não vem. Há ausência dos pais". E o prof José E-Co confirma: "os pais são muito ausentes da escola tanto é que estou chamando". A responsabilidade dos pais para com o filho é em qualquer ambiente, escolar ou não, e independente de condição financeira. Profª Ana E-Co revela sua preocupação pela condição do aluno com deficiência:

> *A família está sempre por aqui. No caso do Israel a família tem problemas financeiros graves, mas tentam fazer o que podem. Apesar de. já tive relatos de vizinhança com relação ao Israel que ele fica muito solto, o que foi problema para mim em sala de aula, ele se sentia preso. E disseram que ele foge de casa, fica na rua e quem pega é vizinho, é o que muitas pessoas relatam. (Profª Ana E-CO).*

A profª Maria-SRM/E-Ca evidencia que o contato com os pais independe das reuniões, após conversar com o aluno e se considerar relevante, providencia o contato/diálogo:

> *Estou sempre chamando os pais, monto as reuniões, converso. Dependendo do diálogo com o aluno, eu estou sempre chamando e mantendo esse contato mais próximo com a família. É para orientar, tem uma aluna lá que tem problema psiquiátrico assim, bem claro, assim que conversa, identifica. Só que ela não tem laudo, tem só um documento que uma psiquiatra deu, só disse as dificuldades. Ela é jovem, já tem 20 anos de idade e todo atendimento ela relata uma dificuldade para mãe: briga, umas confusões; vira e mexe eu estou chamando essa mãe, fazer papel de*

> *psicólogo, para tentar minimizar, mostrar para ela a forma de trabalhar. Mas é um caso mais complicado de relação familiar. (Profª Maria-SRM/E-CA).*

Não havendo reuniões na escola com os pais, a professora atribui a si a responsabilidade pelo contato com os pais: "Na família ainda não tive esse privilégio, mas estou tentando me organizar para ir esta semana, na casa", relata profª Joelma-SRM/E-Co.

Assim os entrevistados explicaram que há pais que participam das reuniões escolares e às reuniões com as professoras da SRM; a presença da mãe na escola é mais evidente que a dos demais familiares; há também a presença de pais superprotetores que dificultam no processo educacional; também ocorre a participação dos pais nas reuniões da escola, mas evitam o contato com a equipe da SRM; há situações que extrapolam os muros da escola com questões de cunho social. Sobre a superproteção, é relevante o apoio da família, mas sem a superproteção, que é a condição avessa da nulidade familiar, como destaca o prof Pedro E3-M: "As famílias vêm. Eu vejo que elas sempre estão aqui. Às vezes, até se questiona, porque ao meu ver, não se desenvolve porque é muito paparicado".

Quanto a orientação à família sobre os direitos das pessoas com deficiência, o Governo Federal disponibilizou, em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-Viver sem Limites, o qual apresenta os benefícios e assistências disponíveis às pessoas com deficiência. Dentre as divulgações deste Plano, está o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola (p. 15), que é uma ação interministerial que envolve o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Este Programa está voltado à crianças e adolescentes com deficiência (0 a 18 anos) que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Dentre as estatísticas apresenta que mais de 139 mil crianças e adolescentes estão fora da escola e visa com isso a manutenção do benefício a fim de garantir condições de acesso e permanência na escola.

Neste plano, para o recebimento do benefício (p. 16), é necessário que o aluno esteja cadastrado no CadÚnico, e ainda saber se o município já aderiu ao programa, indo à Secretaria de Educação ou à Secretaria Municipal de Assistência Social. Assim, é possível que uns alunos recebam e outros, não. Profª Meire-SRM/E4-M relata que alguns têm, outros não têm. Enquanto isso, profª Joelma-SRM/E-Co informa que um de seus alunos já recebe o auxílio; a outra aluna ainda não, mas a escola informa que a mãe da aluna se nega a receber orientação da Assistência Social.

> *O Israel recebe o auxílio, a Leide tem um grave problema de que alguém fez a mãe assinar um documento abrindo mão, mas a escola está fazendo*

> *essa ponte, mas a mãe tem se negado a receber orientação da Assistente Social. (Profª Joelma-SRM/E-CO)*

A escola contribui com as orientações aos pais e responsáveis, embora atualmente, este contato esteja restrito à SRM, como informado pela profª Maria-SRM/E-Ca:

> *Nem todos. Alguns a gente orienta, a Assistente Social vê se é caso que tem direito e encaminha. A gente dá toda a orientação. Alguns já recebem, já conseguiram, o benefício. Para o CRAS, a gente encaminha, sempre que é necessário a gente faz o encaminhamento via Assistente Social. Ela verifica e manda. Mas não frequenta muito o CRAS, só uns poucos casos. (Profª Maria-SRM/E-CA)*

Até para os que necessitam de laudo médico, a professora da SRM tem se disponibilizado e viabilizado o acesso:

> *O posto de saúde em si, eu mando, geralmente, um relatório para mãe levar para o médico que ela me diz que não vai saber explicar. O médico faz encaminhar para onde a gente pede. Ele olha lá para tal lugar, eles encaminham. Mas a gente não pode porque a instituição geralmente diz logo que é saúde, só aceita se vir encaminhado do posto. Não aceita encaminhamento da escola. (Profª MARIA-SRM/E-CA).*

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M destaca que um dos motivos dos pais não receberem o auxílio é porque não possuem laudo e outros, apesar de receberem o auxílio, continuam cobrando da escola recursos financeiros e sendo que o papel da escola é o de orientar a busca de auxílio e não dar dinheiro para as necessidades dos educandos.

> *Muitos recebem, outros não, porque não tem laudo. Como vai receber? Alguns a gente percebe que está bem asseado, bem vestido, tem seu material, mas outro. Por exemplo tem mãe que recebe, vem para o AEE e quer que a gente dê o dinheiro do ônibus. Hoje eu chamei a atenção das duas porque eu vi a mãe pedir para uma profª de SRM, e chamei e disse para professora não fazer mais isso. Eu tinha marcado com essa mãe para eu continuar a avaliação do filho dela na segunda-feira, eu tive um problema e tive que ir lá para o Angelus, fui fazer a avaliação dos alunos. Quando cheguei lá, a mãe tinha vindo para cá e tinha esquecido de desmarcar, e a profª também esqueceu de desmarcar, e quando ela foi daqui ela pediu para outra professora que ela só ia daqui quando a professora desse o dinheiro. A mãe recebe benefício e o menino recebe*

> *bolsa escola então não tem porquê. A gente pode até dar mas tem situações. Nós tivemos uma situação aqui que realmente são situações de risco assim, situações de pobreza, de pessoas que precisam de uma orientação é outra situação. (Profª Maria-SRM/E-CA).*

Desde o início da República, o Brasil circunda o assistencialismo, porém antes não nominado como tal, mas com ações comprovadas por meio de instituições filantrópicas. Na perspectiva legal, hoje, o assistencialismo se condiciona ao direito e não mais a caridade ou benevolência, porém ainda paira no imaginário de alguns que quem os recebe é necessitado ao extremo, é miserável, sem condição, sem perspectiva, dentre outros. Mas continua com intenções assistenciais, não resolve a situação. Bem se viu quando, ao chegar no atendimento bancário, a funcionária da instituição, ao ver o cartão de PcD, retrucou com asco que o mesmo queria o benefício. Situação esta que tumultuou a agência devido ao tamanho desrespeito ou ao se chegar para atendimento médico, este comentou: hoje todo mundo quer "mamar" no governo, quer ter seu cartãozinho e ganhar dinheiro sem fazer nada. Por fim, idealiza-se a pessoa de direito e com direito!

Mais uma vez, ressalta-se a relevância da parceria família/escola em favor da pessoa com deficiência, como revelado a seguir "[...] é fator fundamental a parceria escola/família, pois são agentes de transformação em termos individuais e, coletivamente, favorecem a mudança de visão, ainda distorcida, que a sociedade tem a respeito do deficiente" (Cambruzzi, 1998, p.90).

Conclusão

Este trabalho objetivou analisar a relação família-escola na formação do aluno com deficiência. Há a necessidade de apresentar aos pais a importância da participação da família, a interação com a vida da pessoa com deficiência em casa, na escola e onde mais houver possibilidade. Há a ainda a necessidade de a escola articular atividades e responsabilidades com os pais e/ou responsáveis, dentre outros.

Por fim, almeja-se que as discussões aqui apresentadas sejam debatidas em outras instâncias e pesquisas sejam instigadas e/ou motivadas. Assim como ser debatido, amplamente, nos ambientes escolares.

Referências

Bazon, Fernanda Vilhena Mafra. As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual. 2009. 574 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Borges, L.; Gualda, D.S.; CIA, F. Relação família e escola no contexto da inclusão: opinião de professores pré-escolares. Educação (Rio Claro. Impresso), v. 25, p. 168-185, 2015.

Brasil. Lei nº 9 394 de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: fevereiro de 2013.

Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em http://www.mec.gov.br Acesso em: 12 abr. 2010.

Decreto nº 7 612. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 05 de Maio de 2014.

Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira. Estimulação Essencial ao portador de Surdez. Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, volume 3. Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, 1998. p. 86-90.

Campos, Alexandra Resende. Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. 2011. Visualizado em: < http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2014.

Carvalho, Eulina. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro jan./abr. 2004, n. 25.

Christovam, A. C.; CIA, Fabiana. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. Revista Educação Especial, v. 29, p. 133-146, 2016.

Fernandes, A. P. A Escolarização da Pessoa com Deficiência em Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense. 280 p. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar. 2011. 145 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. 31 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 2008.

Gramsci, Antonio. Escritos Políticos, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 de Agosto de 2013.

Kaloustian, S. M. (org.). Família brasileira, a base de tudo. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

Maturana, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, p. 349-358, 2015.

Martins, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

Oliveira, Ivanilde Apoluceno. Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

Paz, F. S. M.; Borges, L. S.; Fernandes. A. P. Autismo, escola e família: a prática pedagógica que transforma. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014, SÃO CARLOS. VI CBEE e Ix Encontro Nacional Dos Pesquisadores Da Educação Especial, 2014. v. 1. p. 11-21.

Pino, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Educação & Sociologia, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

Ribeiro, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 166 p. -- (Coleção Educação Universitária).

Velho, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, Gilberto; Alvito, Marcos (Orgs.). Cidadania e violência. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 2000. p. 11-25. O desafio da Violência. 2001. Visualizado em: < www.comciencia.br/reportagens/violencia/vio09.htm>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2014.

LA IDEOLOGÍA DE LA NORMALIDAD: LA ACCIÓN PERFORMATIVA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR[1]

Cecilia Assael Budnik[2]
Tuillang Yuing Alfaro[3]
Lorena Godoy Peña[4]

Resumen

Esta presentación explora la hipótesis según la cual el carácter performativo de la normalidad ofrece generosos rendimientos para pensar la escuela. Para ello se revisa primeramente el aporte de Canguilhem, atendiendo a la mecánica que tiene lugar en el despliegue normativo, y cómo ello se corresponde con procesos históricos-institucionales en los que la escuela tiene un lugar protagónico. Además, se apela a las indagaciones de Foucault y Esposito que complementan dicho aporte en el ámbito institucional, mostrando el carácter productivo y performativo de las normas. Finalmente, se analizan algunas de las contribuciones de Rancière en torno al orden explicador y al protagonismo de la palabra del maestro, como fundamentos y sostén de la institución escolar. Más que conclusiones, el cruce de estas ideas permite elaborar sugerencias que liberan perspectivas de análisis para pensar la pedagogía y la escolaridad desde una perspectiva en la que el valor constitutivo de las normas ilumina el cruce de relaciones de saber y poder.

Palabras clave: normalidad, institucionalización, escuela, palabra.

Las preguntas de las normas y la normalidad

¿Cuál es el lugar de las normas en la conformación del saber y la institucionalidad pedagógica? ¿Cómo y bajo qué mecánicas ocurre este encuentro? ¿Cómo se vincula la normalización con la palabra del maestro? Antes que dar respuesta a estas

---

1 Esta presentación es un avance de la investigación del curso Epistemologías de la diversidad en contextos educativos, del Departamento Disciplinario de Educación Diferencial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha.

2 Doctora en Ciencias de la Educación, directora docente del Centro de desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. cecilia.assael@mail.udp.cl

3 Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, docente del departamento Disciplinario de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha. tuillangyuing@gmail.com

4Doctora en Estudios Americanos, especialidad Educación, Pensamiento y Cultura por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile, docente del departamento Disciplinario de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha. lgodoy@upla.cl

interrogantes, las siguientes líneas buscan elaborar y desarrollar estas preguntas: darles la espesura suficiente para poder siquiera re-plantear los problemas, sugerir senderos y abrir un campo de indagaciones posibles. En fin, nada resolutivo. Con todo, nuestro interés persigue dar sustento a la siguiente sospecha: la palabra del maestro actúa normativamente, constituyendo realidades, produciendo distritos discursivos y espacios de visibilidad. A su vez, la pedagogía —en tanto ensamble de discursos y dispositivos—, hilvana escenas en las que funda su ejercicio y su propia legitimidad.

Tomar noticia de estos repartos y estas tramas constitutivas, ofrece oportunidades para diagramar o al menos bosquejar tanto los efectos que la educación ha dejado en la historia, como también las tareas que tiene por hacer. Ahora bien, en ningún caso se pretende desconocer el enriquecedor análisis que ha hecho la filosofía de la relación entre el lenguaje y lo performativo —que va desde los pioneros trabajos de Austin sobre el speech act, hasta su aplicación en la pregunta por la producción normativa de identidades hecha por Butler, pasando por Barthes, Derrida y Lazzarato, entre otros. Sin embargo, hemos preferido deliberadamente mantener el sentido de lo performativo en un sentido lato, grueso pero generoso, donde pueda advertirse y destacarse la posibilidad que guarda el lenguaje en su uso —local e históricamente situado—, de inaugurar, configurar, dar forma y sentido, a una realidad hasta el momento inexistente. En todo caso, esperamos desarrollar con mayor demora este punto en trabajos posteriores que consideren con detalle los debates que hasta ahora han tenido lugar.

La norma social y su valor performativo

Veinte años después de la presentación de su tesis de medicina, Georges Canguilhem (1971) lleva a cabo una revisión de sus postulados fundamentales. La discusión de las ideas expuestas en *Lo normal y lo patológico* incorpora tanto las observaciones de los cursos realizados como la lectura de estudios posteriores. Entre estas extensiones, Canguilhem otorga especial dedicación al lugar que tiene la noción de norma en el plano social. En efecto, todo el desarrollo de *Lo normal y lo patológico*, se dirigía a preguntar por la normalidad tal como había sido pensada y presentada por las ciencias de la vida, vale decir, en una zona que se pretendía rigurosamente biológica, o en último término, médica. Por el contrario, estas nuevas consideraciones se inician con un apartado llamado ‘De lo vital a lo social’, y en ellas Canguilhem demanda por la especificidad y diferencia que habría de signar a las normas sociales.

Ahora bien, al inicio de su análisis, Canguilhem realiza una mención que nos parece curiosa pero a la vez relevante:

> “Es posible que lo normal sea una categoría del juicio popular porque su situación social es vivamente, aunque de un modo, confuso, sentida por el pueblo como no siendo recta. Pero el propio término “normal” pasó a la

> lengua popular y se naturalizó en ella a partir de los vocablos específicos de dos instituciones, la institución pedagógica y la institución sanitaria [...] "Normal" es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica" (Canguilhem, 1971:185).

De este modo, Canguilhem sugiere un interesante parecido de familia entre la educación y la salud cuando éstas cultivan su vocación pública. Ambas instituciones —principalmente la escuela y la clínica—, han puesto en circulación la normalidad como un asunto cotidiano que habita al interior de las poblaciones. Un asunto que se entrelaza con la emergencia del proceso de normalización. Pero Canguilhem no se detiene a divulgar ni a dar noticia de los detalles de este parentesco. No se trata por el momento de comunicar la articulación común de estas instituciones. Sin embargo, el autor se permite algunas especulaciones que notifican la lógica performativa —constructora de realidad—, sobre la que reposa la norma social, en otras palabras, la operación en virtud de la cual la norma actúa normativamente.

Según el autor, la norma social se dispone como fruto de una elección o arbitraje que es exterior al objeto calificado como tal. Así por ejemplo, "[...] un cuentagotas normal es aquel que está calibrado para dividir en XX gotas en caída libre un gramo de agua destilada [...]" (Canguilhem, 1971: 186) cumpliendo así con los fines médico-farmacéuticos convencionales.

En virtud de lo anterior, lo normal se predica de aquello que materializa una norma y que en ese sentido permite ser tomado como referencia o modelo. Así lo normal rinde homenaje a una cláusula: mostrarse fiel a una.

Ahora bien, al inicio de su análisis, Canguilhem realiza una mención que nos parece curiosa pero a la vez relevante: Es posible que lo normal sea una categoría del juicio popular porque su situación social es vivamente, aunque de un modo, confuso, sentida por el pueblo como no siendo recta. Pero el propio término "normal" pasó a la lengua popular y se naturalizó en ella a partir de los vocablos específicos de dos instituciones, la institución pedagógica y la institución sanitaria [...] "Normal" es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica (Canguilhem, 1971:185). De este modo, Canguilhem sugiere un interesante parecido de familia entre la educación y la salud cuando éstas cultivan su vocación pública. Ambas instituciones —principalmente la escuela y la clínica—, han puesto en circulación la normalidad como un asunto cotidiano que habita al interior de las poblaciones. Un asunto que se entrelaza con la emergencia del proceso de normalización.

Pero Canguilhem no se detiene a divulgar ni a dar noticia de los detalles de este parentesco. No se trata por el momento de comunicar la articulación común de estas instituciones. Sin embargo, el autor se permite algunas especulaciones que

notifican la lógica performativa —constructora de realidad—, sobre la que reposa la norma social, en otras palabras, la operación en virtud de la cual la norma actúa normativamente. Según el autor, la norma social se dispone como fruto de una elección o arbitraje que es exterior al objeto calificado como tal.

Así por ejemplo, "[...] un cuenta-gotas normal es aquel que está calibrado para dividir en XX gotas en caída libre un gramo de agua destilada [...]" (Canguilhem, 1971: 186) cumpliendo así con los fines médico-farmacéuticos convencionales.

En virtud de lo anterior, lo normal se predica de aquello que materializa una norma y que en ese sentido permite ser tomado como referencia o modelo. Así lo normal rinde homenaje a una cláusula: Mostrarse fiel a una exigencia y desplegarla ante los demás. ¿Ante qué o quiénes? Ante aquellas cosas o ante aquellos que están retrasados respecto de ese estado, o ante aquello que simplemente se escapa de dicha concurrencia. He ahí, para Canguilhem, el sentido más profundo de la norma social: exponerse ante el diferendo. Desde esta perspectiva, la norma requiere y se pone al servicio de lo que cae fuera de su definición. Si la norma se expone, es porque hay todo un distrito que la antecede y la reclama, o al menos simplemente la desconoce: "Una norma extrae su sentido, su función y su valor del hecho de la existencia fuera de ella de aquello que no responde a la exigencia que ella atiende" (Canguilhem, 1971: 187).

Lo normal revela de esta forma, su carácter "dinámico y polémico". La norma gana su sentido primario en el ejercicio de normar: "significa imponer una exigencia a una existencia" (Canguilhem, 1971: 187), a una realidad que obedece a una legalidad propia, ignorante de los propósitos de los cuales la norma es portavoz.

Esto nos indica otra idea: la norma es también calificadora y performativa. La norma comunica una legalidad e inaugura un orden en torno al cual se dispone una realidad que en un principio no tenía adjetivos ni significantes. La norma funda entonces una semántica que administra las cercanías y diferencias alrededor de un índice. No obstante, en esta función anida una tensión paradójica cuya consistencia señala toda la espesura de la norma.

Por una parte, se puede señalar que la norma requiere, necesita de su contrario, puesto que su valor se mide sólo en relación con aquello que le desobedece. Para Canguilhem, es el vínculo de la norma con lo anormal, lo que comunica con más severidad esta oscilación del ejercicio normativo. Lejos de una relación de contradicción y exterioridad, la norma acusa una inversión respecto de lo anormal. La implementación de la norma no puede ser sino la proposición —y no la imposición— de un orden: "A diferencia de una ley de la naturaleza, una norma no condiciona necesariamente su efecto" (Canguilhem, 1971: 187). En ese sentido, es la norma la que crea performativamente la anormalidad. Es su ejercicio el que bautiza, por descalificación o déficit, una realidad que no puede ser sino inversa. Por el mismo

motivo, la norma no adquiere sentido de tal en la simplicidad o en la inmediatez: refiere inevitablemente a otras posibilidades, a eventuales anormalidades sobre las cuales reclamar su vocación normativa. Expresada como regla, necesita arreglar, procura nombrar aquello torcido para explicitar el valor de su tarea.

Pese a todo, no es lo anormal en cuanto tal lo que antecede la operación normativa. Aquella dimensión que en cierta medida pre-existe a la norma, está lejos de definirse en virtud de la propuesta normadora. Al contrario, parece ser que aquel distrito pre-normativo gana enunciabilidad sólo a partir de la regla que denuncia su desvío y lejanía respecto de la norma. De este modo, el problema se formula también como un problema de lenguaje: la norma permite decir, permite nombrar —como anormal—, aquello que anteriormente anidaba en otros regímenes de enunciación y otros cánones semánticos. Pero no sólo eso, la vocación sustantivadora de la norma también permite ver: elabora y configura a través de la palabra una realidad, que a partir de ese momento, establece un contrato de sentido con un orden específico que lo abastece de significaciones y adjetivos. He ahí su fuerza performativa.

Quizás esta sea una de las mayores ganancias de las instituciones normativas. Si como nos ha advertido Canguilhem, principalmente a través de la educación y la salud, la idea de norma ha penetrado e invadido el sentido común, es porque han estrenado un mundo: han inventado un código de desciframiento que, sostenido por el saber y validado por la autoridad, bautiza y jerarquiza la dispersión y la heterogeneidad de un escenario plagado por una fauna informe y movediza.

La presente pregunta de la anormalidad

No es de extrañar entonces que uno de los más célebres discípulos de Canguilhem —Foucault—, se haya sumergido en el territorio polvoriento de la conformación de las instituciones y su relación con el saber. Desde luego, para Foucault esta dimensión operativa de la norma no ha pasado inadvertida y es, por el contrario, materia fértil para una aproximación a las relaciones de poder que enfatiza la productividad más que la represión, y que ofrece sustento para el análisis de las prácticas institucionales que se van implementando entre los siglos XVIII y XIX.

En efecto, este autor desprende sugerentes análisis de lo que Canguilhem ha indicado en el contexto de la conformación del "poder de normalización" (Foucault, 1999: 49). Es así como en el curso del Collège de France, del año 1975, Foucault intenta, como es su estilo, la pesquisa histórica de los elementos que constituyen la categoría de anormalidad al interior del entramado médico-jurídico que provee la pericia judicial —principalmente la psiquiátrica—, con el fin de mostrar cómo ha tenido lugar un solapado desplazamiento en el aparato judicial, gracias al cual se hace posible el castigo, ya no de la falta o el delito, sino del individuo.

Las figuras —diseñadas psicológicamente— del delincuente, del individuo peligroso, del depravado o el perverso, constituyen el resultado de un desplazamiento que Foucault pone bajo sospecha. Bajo esta misma óptica, Foucault se detiene en el modo de funcionamiento del poder que organiza la ciudad apestada, en oposición al modelo exclusivo del leprosario. Para enfrentar el flagelo altamente contagioso de la peste, las ciudades europeas del siglo XVIII, elaboraron un protocolo de funcionamiento que, al contrario del modo como se había enfrentado la lepra, establecía un rígido control de los grupos y los individuos que simultáneamente permitía una detallada información y una minuciosa supervisión.

Más que una simple expulsión o una puesta a distancia, se trata de un poder invasivo que se implementa como una observación cercana que da cuenta del estado de los individuos: "La reacción a la peste es una reacción positiva; una reacción de inclusión, observación, formación de saber, multiplicación de los efectos de poder a partir de la acumulación de la observación y el saber" (Foucault, 1999: 55). La peste ofrece uno entre los tantos casos de entramados de saber y poder, de los que Foucault se hizo lector atento, y que son analizados con cuidado bajo la denominación de "disciplinas".

Ahora bien, la conformación de este poder disciplinario, basado en la observación microfísica, otorga al ejercicio de la norma un valor protagónico. De este modo, se genera un efecto de normalización a partir del funcionamiento conjunto de las distintas instituciones que integran mecanismos disciplinarios. Y para pensar la dimensión positiva —finalmente productiva—, de la norma, Foucault se acoge al aporte de Canguilhem, destacando, por una parte, el proceso global de normalización social en el que se inscribe la medicina y la educación, así como también el valor productivo, coercitivo y político que adquiere la norma como principio de calificación y corrección: [La norma] "siempre está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo" (1999: 57).

Es, entonces, el valor performativo de la norma lo que va a servir a Foucault para desarrollar una analítica del poder que enfatiza ya no su dimensión restrictiva sino su papel productor, tanto de realidad —en el orden social—, como de verdad, en el orden del saber.

> "Todo lo anterior, por cierto, al interior de una trama histórica, azarosa y contingente, pero cuidadosamente delimitada: Lo que el siglo XVIII introdujo mediante el sistema de disciplina con efecto de normalización, el sistema disciplina-normalización, me parece que es un poder que, de hecho, no es represivo sino productivo; la represión no figura en él más que en concepto de efecto lateral y secundario, con respecto a mecanismos que, por su parte, son centrales en relación con ese poder, mecanismos que fabrican, mecanismos que crean, mecanismos que producen "(1999: 59).

Ahora bien, Foucault extiende, casi sin reservas ni cuidados, este valor productivo de la norma a la mecánica del poder que acompaña sus análisis. Ello se advierte de modo manifiesto en las primeras páginas de Vigilar y castigar (Foucault, 1998a), y en el apartado metodológico de La voluntad de saber (Foucault, 1998b). Pese a ello, y aun cuando tenemos claro que Foucault no deslinda su analítica del poder de las investigaciones histórico-genealógicas que se propone —a saber, la práctica penitenciaria y los discursos que conforman la sexualidad—, igualmente, podemos ver cómo Foucault se sirve del valor performativo que la norma guarda, toda vez que ésta ofrece un contrato simultáneo de sentido entre valores diversos e incluso opuestos.

De este modo, el análisis de Canguilhem sugiere que la norma inaugura tanto la norma como la anormalidad; lo que se le aproxima dócilmente tanto como lo que se le opone, lo que es su dominio y lo que se le resiste. Vale la pena entonces refinar las preguntas: ¿Qué es lo que produce la norma? ¿Qué es lo que tiene lugar antes del ejercicio normativo? ¿Qué es lo que la norma permite nombrar? ¿Qué valor —operativo y semántico— posee entonces aquello que se ha denominado como anormal?

Por cierto, es Roberto Esposito (2005) quien ha reparado en Canguilhem y en su análisis de la lógica performativa de la norma. Ahora bien, Esposito atiende especialmente a la distinción entre normalidad y normatividad, que a nuestro juicio no es del todo explícita en el texto de Canguilhem. Así, al hablar de normalidad se alude al grado de cercanía respecto de la norma, es decir, al modo de pertenecer al rango de lo normal; por su parte, la normatividad indica "la facultad de crear nuevas normas" (Esposito, 2005: 203), lo que implica entonces una operación deconstructiva de la misma norma en beneficio de otras nuevas.

De este modo, Esposito subraya la fuerza explosiva contenida en lo que denomina "el umbral de la infracción", es decir, el carácter necesariamente indómito de aquello que precede al ejercicio normativo y que está llamado siempre a escapar y restarse a la perfecta correspondencia: "[...] además de preexistir, y, luego, resistir, a la normativización que lo reviste, lo anormal de algún modo penetra en el interior de ésta hasta modificarla" (2005: 203).

El optimismo vitalista que Esposito atribuye a Canguilhem es razonable y justificado, pero no obstante exige ciertos matices. Efectivamente, si la atención está dirigida al organismo, y por consiguiente a la norma biológica, la tesis no solo se sostiene sino que confirma plenamente la propuesta de Canguilhem: si se entiende normal en relación con la salud y en oposición a lo patológico, el organismo es tanto más saludable cuanto más es capaz de poner a prueba, desafiar, transgredir y por supuesto romper con sus normas biológicas.

Con todo, como hemos mencionado, Canguilhem también busca probar la validez de estos análisis en el ámbito social. Precisamente, el apartado que hemos analizado se titula 'De lo vital a lo social', y refiere a una esfera donde la normalidad ya no concurre con espontaneidad ni inmediatez, sino que obedece siempre a un proyecto normativo por definición externo e inacabado, es decir, siempre perfectible.

El poder del orden normalizador

Luego, para completar este enfoque, no queda sino acercarse a las instituciones —a aquellos espacios socio-históricos que anudan saber y poder—, para al menos intentar elaborar algún diagnóstico que tenga el valor de la contingencia. Desde luego, si nos mantenemos en los márgenes históricos que tanto Canguilhem como Foucault han sugerido, debemos dar protagonismo a las prácticas sociales que vinculan y conforman la institucionalidad y los discursos entre los siglos XVIII y XIX, aun cuando estos límites puedan ser permanentemente sobrepasados. Para nuestros intereses, esto no es indiferente, puesto que se trata de un paréntesis epocal que reúne elementos políticos y culturales claves para la conformación de los dos principales ámbitos de la educación: la escuela y la pedagogía. Es —si nos permitimos cierta ligereza y cierta amplitud óptica para mirar la historia—, la época en la que los regímenes políticos nacientes comienzan a preguntar por la educación de su gente, por qué tipo de instrucción es necesaria, por el modo de economizar y dar diligencia a los métodos pedagógicos.

En definitiva, una época en que la educación como práctica social comienza a sofisticarse para llegar a tomar carta de identidad como saber científico e institución oficial. Ahora bien, la tarea de revisar el proceso de conformación de la educación en todas sus facetas demanda un esfuerzo que supera extensamente los fines de nuestro trabajo. No obstante, es a nuestro juicio Jacques Rancière (2007) quien, con propósitos disímiles, nos permite sortear toda la minuciosa pesquisa historiográfica que escapa a nuestros fines y capacidades.

En El maestro ignorante, Rancière da la palabra a la aventura intelectual de Joseph Jacotot, relato que permite construir una hipótesis que nos contentamos simplemente con sugerir. Por cierto, esto no es mero capricho pues existen, en efecto, coincidencias. Coincidencias de época: la historia de Jacotot tiene lugar entre fines del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, perteneciendo por tanto al período ya mencionado de la "normalización". Coincidencias institucionales: a través de Jacotot, Rancière impugna el sentido de la institucionalidad escolar y su soporte discursivo como pedagogía, precisamente, una de las instituciones a las que Canguilhem otorga también relevancia en la difusión del valor de lo normal.

En cierta medida Jacotot es un testimonio entre tantos ensayos pedagógicos que se dan cita entre los siglos XVIII y XIX, y en los que la filosofía, los ideales y los

regímenes políticos tienen puesta su mirada. En ese sentido, Rancière destaca el impacto del llamado método universal de Jacotot, aquel que se permite romper con la asimetría entre sabios y no sabios, entre maestros y discípulos, en definitiva, aquel método que se pone en marcha asumiendo la igualdad desde un inicio y no persiguiéndola en el horizonte del progreso:

> "En aquel tiempo había muchos y diferentes hombres de buena voluntad que se preocupaban por la instrucción del pueblo: los hombres del orden querían elevar al pueblo por encima de sus apetitos brutales, los hombres de la revolución querían conducirlo a la conciencia de sus derechos; los hombres del progreso deseaban, por medio de la instrucción, reducir la brecha entre las clases [...] De modo que se buscaba el medio económico para difundir el mínimo de instrucción que se consideraba, según el caso, necesario para el mejoramiento de la población trabajadora (Rancière, 2007: 32-33).

No obstante, Rancière toma recaudo de la "aventura intelectual" de un Jacotot que, iluminado sorpresivamente, advierte "sobre la evidencia ciega de todo sistema de enseñanza: la necesidad de explicaciones" (2007: 18).

A partir de esta revelación, toda empresa por pensar la trama que hilvana educación, inteligencia, igualdad y emancipación, pasa necesariamente por comunicar la lógica en la que anida toda institución educativa; ese orden a la vez restrictivo y productivo que sostiene el encuentro asimétrico entre un individuo que aprende porque otro le enseña. Un orden que es analizado por Jacotot, y cuya denuncia Rancière finiquita otorgándole un nombre: *el orden explicador*.

En términos gruesos, el orden explicador se formula como algo obvio: el alumno comprende los razonamientos porque el maestro se los explica. Es más, se llega a señalar que el alumno solo comprende si el maestro le explica. Pero tras un breve examen, las sentencias del orden explicador comienzan a dar muestras de fatiga. Esta fórmula puede ser pronunciada en un sentido distinto según el cual el maestro es, entonces, quien administra la comprensión del alumno.

Así vista la cuestión, es únicamente el maestro quien monopoliza la prerrogativa de sentenciar si el alumno ha comprendido un razonamiento. A pesar de que sus explicaciones no son de otra naturaleza que las que pueda ofrecer un libro, el maestro considera que las suyas son las que permiten al alumno llegar a las razones que otra inteligencia ha depositado en un papel.

Según lo señalado, se llega a un punto en que el orden explicador revela una cara abusiva que permite a Jacotot sostener que la real función del maestro es organizar y administrar la diferencia que él mismo instala entre el alumno y el saber, una diferencia que toma el nombre de comprensión: "El explicador es quien plantea

y da por abolida la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra" (2007: 19).

De este modo, es al interior de la palabra (parole) del maestro, donde reposan las metas de la educabilidad y donde la escuela gana sus significaciones fundamentales. Vale la pena entonces una demora por los dominios de esta palabra.

Sin entrar en un minucioso análisis historiográfico ni menos aún sociológico, Rancière repara en la doble soberanía que tiene la palabra en la lógica institucional de la escuela. Por una parte, esta soberanía obedece a la inercial primacía de lo oral sobre lo escrito: la explicación oral —del maestro—, viene a echar luces sobre la zona en penumbras del libro. Así, el alumno adquiere el estatuto de un lector insuficiente y deslegitimado cuyo encuentro con las letras depende siempre de la elocuencia y locuacidad de su maestro. Pero, además, la palabra del maestro es también el distrito de una sentencia disciplinaria en el doble sentido del término, es decir, como un saber determinado, y como una operación de control y "orden" (Ball, 1997): ella pone en forma el dictamen de la pedagogía, aquel saber orgullosamente técnico que no solo respalda al maestro sino que en cierto modo se materializa en él. En efecto, la palabra del maestro tiene a su vez el atributo de establecer un diagnóstico, de comunicar el estatuto y perfil de aquel cuyo desempeño ha podido observar.

A la embestidura de maestro —es decir, en cuanto pedagogo—, corresponde una palabra que al ser pronunciada echa a andar una maquinaria construida con el soporte de la tradición y garantizada por la seriedad de las ciencias humanas; una maquinaria cuyo movimiento va fabricando ya no meros aprendices sino alumnos o educandos —objetos de saber—, ubicados en ciertos niveles de instrucción y con ciertos niveles de logro, pero por sobre todo de déficit, dentro de taxonomías, nomenclaturas y características debidamente definidas.

En palabras de Foucault, el maestro encarna y enuncia la trama múltiple, litigante y dispersa en la que se dan cita el poder y el saber al interior de una palabra que actúa normativamente, vale decir, que da vida a los distintos modos del éxito y del fracaso. Lo anterior son algunos de los elementos que dan forma al orden explicador, un orden que se vuelve cada vez más necesario, y más urgente de perfeccionar, en la medida que constituye la misma falta que con celeridad debe compensar. Escuela y pedagogía se enfilan bajo los ejercicios de Sísifo: ningún esfuerzo, ninguna didáctica ni prótesis puede dar término a las carencias. Es más, son éstas las que se configuran, las que ganan realidad a partir de los mismos intentos por suprimirlas. Luego, parece ser que la única manera de salir de este desplazamiento infinito es negarle realidad a la carencia y relegarla al plano de la ficción y lo imaginario.

Según Jacotot para ello basta reconocer la igualdad de la inteligencia del alumno, basta declarar la capacidad del aprendiz para conjurar su estatuto carencial.

Y no importa si aquello no puede demostrarse: la aventura intelectual de Jacotot permite pensar que todo inicio así concebido es ya una conquista cuya afirmación libera el dominio de la potencia, de la disrupción, de aquello impensable que rompe la fatalidad normalizadora.

Revertir y negar las premisas básicas del orden explicador revela que todos los nombres de la incapacidad, que todo retraso y debilidad, no son más que un burdo artilugio que perpetúa la maquinaria escolar.

En efecto, es ésta la que requiere del déficit y los sujetos en falta, de aquellos que supuestamente necesitan y demandan de otros para poder aprender. De este juego de realidades ficcionadas Rancière desprende algunas importantes consecuencias: "La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal" (Rancière, 2007: 21).

El desmantelamiento del orden explicador saca a la luz el carácter performativo de la palabra del maestro, es decir, su potencia normativa, su poder estructurante de mundos, pero a la vez indica sus límites y cesuras. En ese sentido, es la educación —en su doble dimensión institucional y pedagógica-, la que brota de los labios y la pluma del maestro. Un conglomerado de dichos y escritos, de actos y discursos que permiten fundar un mundo inédito, totalmente abierto para ser gobernado por la sofisticación científica. De esta forma el maestro tiene en sus manos, pero sobre todo en sus palabras, la facultad de otorgar espesura a la falta, de crear un paisaje normativo que captura toda diferencia en el territorio del déficit y la asistencia: "Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos" (Rancière, 2007: 21).

Bajo esta perspectiva, se puede entonces volver a pensar en el anuncio de Canguilhem: las dos instituciones al alero de las cuales la normalización se integra a la cotidianeidad social son la educación y la salud pública. Pero no sólo eso, es necesario pensar y demorarse en las mutuas contaminaciones de ambos ejercicios institucionales bajo el registro de la norma. En efecto, lejos de constituir dominios o territorios cuidadosamente limitados, solventes y sin roces, se debe poner atención a las interferencias dadas por la atolondrada y dispersa historicidad.

Se trata de apuntar a su fragilidad, a las inercias y rarezas que presentan los distritos opacos, los hemisferios híbridos e impuros, los recovecos en que lo sanitario se apoya en lo escolar, y en que la escuela se nutre del dictamen médico: ¿Qué hay tras toda la nomenclatura y los protocolos terapéuticos que, de un tiempo a esta parte, han invadido la escuela? ¿Qué hay de la conformación de profesionales especializados encargados de dar respuesta a las enfermedades y patologías de la escolaridad?

Desde luego, estas preguntas requieren un examen detenido que desborda nuestras simples sugerencias, pero si podemos al menos intentar dar a estas interrogantes un color, una tonalidad que transparente la precariedad —o simple humanidad—, de discursos educativos con pretensiones científicas, terapéuticas o taxonomizadoras. Se trata de rendir homenaje a una mirada gris que fatigue la fuerza performativa de la norma, no para devolver a una libertad originaria sino para asomar a otros escenarios y otras distribuciones.

Quizás una de las más devastadoras sugerencias de la aventura de Jacotot es que la tarea de la escuela sea en grado sumo discreta. Mucho se ha debatido acerca del desencuentro entre los propósitos declarados de la educación y su funcionalidad en el ámbito de la cultura. En efecto, se piensa que pese a la buena intención que ha abastecido todo proyecto de instrucción así como a toda reforma que busca su mejoría, aún se está lejos de frenar la perversa administración que se hace de sus efectos de asimetría y de inequidad.

No obstante, lo que Rancière deja al descubierto es una escuela que —operando en la configuración de su misma institucionalidad y de su propia discursividad—, sólo se contenta con dar forma y existencia a la misma realidad carencial y deficitaria de la cual depende. Así, más allá de las siempre posibles interpretaciones y lecturas estratégicas, se puede llegar a pensar que en un nivel inmediato, la pedagogía trabaja para sostenerse a sí misma o que al menos esa finalidad le basta como puesta en escena.

No se trata en ningún caso de darle a esta sentencia un carácter último, pero sí al menos de dar a estas preguntas el estatuto y valor necesario para volver la mirada al detalle simple pero infinito de lo que en la escuela tiene lugar.

Fomentar el litigio, impugnar las palabras, desafiar las gramáticas asentadas de la escolaridad, pueden ser gestos liberadores —emancipadores—, fundadores de otros tiempos y otros territorios, aquellos de la sorpresa, abiertos a la irrupción novedosa que siempre se esconde en el recoveco de las aulas.

Referencias

Ball, S. (1997). [Comp.]. Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid: Morata.

Canguilhem, G. (1971) Lo normal y lo patológico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1998 a). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. —— (1998 b). Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. —— (1999). Los anormales. Curso en el Collège de France 1974-1975. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Esposito, R. (2005). Immunitas. Protección y negación de la vida. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Rancière, J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

EXPRESANDO Y PROYECTANDO MI FUTURO EN FAMINDARTE[1]

Karen Margarita Fernández López
Wendy Yurani Flórez Parra
Diana Carolina Jaramillo R
Laura Paola Páez Castro
Gina Paola Roncancio Barrera
Leidy Viviana Serna Vargas
Diana Marcela Zambrano Téllez[2].
Elvia Yanneth León González[3]

Resumen

La siguiente ponencia dará a conocer una propuesta pedagógica investigativa que se desarrolla en la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia desde la línea de investigación de artes y lenguajes , la cual tiene como objetivo general plantear y ejecutar estrategias pedagógicas y didácticas a partir de seminarios, talleres y experiencias vivenciales que complementen la formación académica e integral, buscando además, promover "una visión humanista del arte, en donde el hombre y la mujer son el eje central de una transformación de la cultura. Esta concepción humanística nos lleva a revisar todas las potencialidades corporales y la interrelación entre ellas con otras habilidades humanas como son: la comunicación, el lenguaje, las habilidades expresivas y corporales y la relación de estas con su diario vivir". (Tomado de documento Línea de artes y lenguajes 2012.II).

Además, el proyecto pedagógico investigativo se encuentra adscrito al Centro de Estudios y Servicios en Pedagogía en Familia de la Universidad Pedagógica Nacional, en la actual investigación que se denomina: "Familia y escuela.

1 Es una Propuesta Pedagógica Investigativa encaminada a involucrar más directamente a las familias en los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad de tal manera que se fortalezca la relación entre padres y docentes al mismo tiempo que las habilidades para la independencia de cada uno de los niños y jóvenes de la Sección de Educación Especial del IPN.

2 Estudiantes de noveno semestre de Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional, adscritas a la línea de Investigación de Artes y lenguajes, en la cual desarrolla el Proyecto Pedagógico Investigativo "Expresando y Proyectando mi futuro en FAMINDARTE".

3 Magister en Terapia Superior Familiar de la Universidad Pontificia de Comillas (España). Especialista en psicomotricidad infantil del Instituto de Ciencias Sanitarias de la Educación (España). Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Docente Universidad Pedagógica Nacional. Coinvestigadora del grupo interinstitucional de investigación Familia y Escuela UPN.

Oportunidad de formación, posibilidad de interacción. Sistematización de la trayectoria del grupo de investigación, para la construcción de material bibliográfico y la proyección de una cátedra que aporta a la formación de educadores"; que a su vez se desarrolla desde el grupo de investigación familia y escuela en la línea de familia y discapacidad, la cual pretende aportar a la comprensión de la interacción de las categorías familia- discapacidad y educación, por lo tanto se han adelantado proyectos de investigación relacionados con dichas temáticas; también se han publicado desde esta línea dos libros denominados "Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia" y "Familia, discapacidad y educación: Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa"

Esta propuesta pretende utilizar el arte como estrategia principal para fortalecer la autonomía e independencia de niños y jóvenes con Discapacidad Intelectual, estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional[4] (IPN), donde se plantea el trabajo fundamental con la familia, la escuela y la comunidad para garantizar mayor compromiso y participación frente a la formación de los estudiantes.

Palabras Clave: Arte, Familia, Escuela, Comunidad, Autonomía, Independencia

Introducción

Para que los niños y jóvenes puedan tener una formación adecuada e integral, es fundamental que las familias participen activamente de los procesos educativos de sus hijos(as); de manera que, en compañía de los docentes puedan llegar a transformar las prácticas educativas, que permitan un proceso de enseñanza en concordancia con las necesidades de la familia y de la sociedad; ante tal situación, el Ministerio de Educación Nacional (2007) propone que: "La familia en la actualidad debe ser entendida como la organización donde todos los integrantes que hacen parte de ella participan directamente en la formación de los niños, con responsabilidad social para el bien de ellos y por supuesto de la sociedad" (p. 3).

Por consiguiente, cuando la escuela permite y genera la participación de los padres y madres de familia en situaciones educativas, significa que ellos tienen la posibilidad de opinar, aportar, proponer, decidir e incidir sobre la formación de sus hijos e hijas, colaborando a la formación de ellos desde sus saberes cotidianos y apoyados por los conocimientos de los docentes. Al hacer esto, la institución educativa le está otorgando mayor importancia y validez a la voz de la familia; por tanto, participar significa "hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución" (UNESCO, 2004,

[4] Instituto Pedagógico Nacional. Colegio de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá – Colombia.

p.26), estos problemas y desafíos, no necesariamente corresponden a problemas macros de la institución como la deserción escolar o las dificultades económicas, sino más bien de aquellos problemas e inconvenientes que se dan en el aula.

Para dar soluciones oportunas y coherentes, es importante que tanto docentes como padres y madres, trabajen juntos y no aisladamente. Es así como emerge el término Articulación familia-escuela que propone la UNESCO, pues concierne a "La actividad realizada por las madres, padres y docentes para hacer coherentes las intencionalidades y acciones educativas que se realizan en el hogar y en la escuela para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas y potenciar adecuadamente su desarrollo" (UNESCO, 2004, p.29).

Lo mencionado hasta aquí, lleva a reflexionar que familia y escuela no pueden estar separadas; que si se da un trabajo en equipo entre estos dos agentes es posible que la formación de los niños y jóvenes se optimice considerablemente; pero ¿Qué sucede con aquellas familias que por razones de sus dinámicas internas no pueden estar directamente involucradas con la escuela? ¿Tendrá la escuela que desistir y hacer a un lado a estas familias? ¿Habrá alguna manera de hacerlas participes de los procesos educativos?

Es claro que ellas — las familias— no pueden estar todo el tiempo en la escuela, pues cada una tiene ritmos de vida y ocupaciones que cumplir diariamente; es cierto además que algunas familias no pueden asistir a talleres y reuniones de padres por situaciones que a veces los docentes desconocen. Por lo tanto, es importante realizar investigaciones en torno a las dinámicas familiares para que haya una mayor comprensión de éstas, generando así en el ámbito educativo, nuevas estrategias para fortalecer la alianza familia y escuela. Es así como a partir de esta situación, se propone el proyecto investigativo PROYECTANDO Y EXPRESANDO MI FUTURO EN FAMINDARTE, el cual se fundamenta principalmente en involucrar a las familias de los estudiantes de educación especial del IPN en el desarrollo de habilidades para la vida diaria como: conocimiento del cuerpo, uso y manejo del tiempo, movilidad y uso y manejo del dinero que los guíen a una independencia, mediante expresiones artísticas.

Con este fin, una de las estrategias para involucrar a las familias, es el trabajo complementario que proponen las docentes en formación en las diferentes actividades de la institución, pues estas permiten estar en armonía con el trabajo que desempeñan los docentes en el aula; es decir, que si en la escuela se trabaja el uso del dinero, la familia apoyará en casa este mismo proceso con sus hijos(as). Antes que convertirse en un deber u obligación, el trabajo complementario le permite al padre o madre, empoderarse también del proceso de formación de su hijo(a) y fomentar su aprendizaje. De este modo, "es importante que los padres de familia actúen cada vez

más como impulsadores de iniciativas encaminadas a mejorar la calidad de la educación en las instituciones escolares" (Jaramillo, 2002, p, 17).

De manera que la solución no está en aislarlas sino considerar que sus dinámicas las hacen únicas y diversas.

Es tan necesaria la participación de las familias, que se convierte en un reto actual y real para la escuela lograr que éstas lo hagan de manera voluntaria. Debe entonces la institución educativa, procurar ser un espacio de puertas abiertas, donde las familias se sientan acogidas y sientan que su pasado cultural y sus dinámicas internas son respetadas. Si la escuela quiere aumentar la vinculación de ellas en los procesos educativos es apropiado comenzar por allí.

Justificación y Relevancia

A partir de las diferentes observaciones y actividades realizadas en los encuentros con los estudiantes de Educación Especial del IPN y sus familias, se pudo analizar que una de las grandes problemáticas a las que se enfrentan, es la dependencia que tienen de sus familias y de sus docentes, quienes en algunas ocasiones toman las decisiones por ellos; por tal motivo, es importante generar espacios de participación con la familia los cuales permitan fortalecer lasos emocionales y afectivos que generen seguridad en el proceso de formación para la adquisición progresiva de la independencia y la autonomía.

Por lo anterior, la presente propuesta pedagógica toma el arte como herramienta para reconocer al sujeto como un ser individual y participativo en una sociedad desde sus intereses, gustos y particularidades; posibilitando al educador especial identificar las necesidades de su contexto mediato para ser oportuno y asertivo en el momento de planificar las experiencias adecuadas para el sujeto; así mismo, el arte busca formar personas que se expresen libremente, que sean creativas, que puedan imaginar y soñar sin temor a los prejuicios de la gente; y sobretodo, que crean en lo que hacen.

En cuanto a estrategias pedagógicas; el arte puede convertirse en una metodología facilitadora de procesos de aprendizaje en los estudiantes, como también en estrategia para la adquisición de habilidades sociales. Puede además motivar a los maestros a replantear sus métodos de enseñanza pensando en la diversidad. Sin embargo, como "la educación no es solo responsabilidad del maestro, por ello se le debe dar oportunidad de participar a la comunidad y al padre de familia" (Ballesteros & Ballesteros, 1992, p. 14) en todos los talleres, reuniones, proyectos, eventos y actividades, destinadas a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Sustentación Teórica

En el desarrollo del presente proyecto pedagógico investigativo, se trabajan diferentes temas que lo fundamentan, estos son: dinámicas familiares, Composiciones familiares y tipos de familia, calidad de vida, independencia y autonomía en las habilidades para la vida, discapacidad Intelectual, lenguajes artísticos, visitas domiciliarias, educación para adultos y acompañamiento familiar; estos conceptos muestran la ruta teórica que se lleva a cabo dentro del proyecto teniendo en cuenta diferentes autores.

Además, se tienen en cuenta el Código de infancia y adolescencia y las políticas públicas de familia como marco legal, ya que es importante para un profesional de la educación conocer las leyes que cobijan a la población con la que trabaja permitiéndole actuar de forma ética en su labor.

A continuación, algunos de los temas relevantes de la investigación:

Lenguajes artísticos

El arte le permite al sujeto expresarse, comunicarse, desarrollar sus habilidades intelectuales, cognitivas entre otras, por medio de sus diversas expresiones artísticas, posibilitando una formación integral y dinámica en cualquier contexto. Es por esta razón que el arte también es conocido por utilizar las experiencias creativas del sujeto para fomentar su interacción en determinada comunidad.

> En cuanto a los Lenguajes Artísticos, es necesario privilegiar experiencias en las que los niños y niñas puedan desarrollar su expresión creativa y apreciación estética, a través de la música, la pintura, la escultura, la arquitectura, la fotografía, el cine, la danza, las obras teatrales y las literarias[…]A través de la exploración, creación y el contacto con las diversas producciones artísticas, los niños y niñas comenzarán a disfrutar e interesarse por los resultados que provocan sus intervenciones, a desarrollar su sensibilidad y creatividad al representar su mundo interior y a manifestar las sensaciones e impresiones de su relación con el entorno. (Ministerio de Educacion de Chile, 2011).

Lo anterior permite apreciar, que el arte no solo posibilita procesos educativos, sino adicionalmente procesos intrínsecos en los sujetos.

Visitas Domiciliarias

Partiendo de que la familia es fundamental en este proyecto, una de las formas innovadoras de intervención e implementación que se desarrolla en este proyecto es la visita domiciliaria, la cual permite tener acercamiento al contexto en el que se desenvuelven e interactúan los estudiantes con su familia en el lugar de vivienda o casa; esta estrategia también permite, conocer sus dinámicas familiares y fortalecer la relación familia-escuela, la cual en la mayoría de oportunidades en las distintas

instituciones, es un vínculo que no se desarrolla de forma positiva sino por el contrario es de forma negativa, en el que ambos contextos evaden responsabilidades.

De este modo, Gaylor, y Spike (2010)

> La visita domiciliaria es un modelo de entrega de servicios que puede ser utilizado para proporcionar diversos tipos de intervenciones a los beneficiarios. Los programas pueden variar considerablemente en sus objetivos, usuarios, proveedores, actividades, horarios y estructura administrativa. No obstante, comparten algunos elementos comunes. Las intervenciones entregan servicios estructurados: 1) se desarrolla al interior de un hogar; 2) por un proveedor de servicio capacitado; 3) para cambiar el conocimiento, las creencias y/o conducta de los niños, cuidadores u otros proveedores de su entorno de cuidado y para brindar apoyo a los padres. (p.1).

Acompañamiento familiar.

El acompañamiento familiar es concebido como una atención personalizada con las familias en sus domicilios así como en la escuela con sus hijos, con el fin de lograr que cada una de ellas reconozca fortalezas y personalidades, consolide sus vínculos de interacción social, la participación y la articulación entre la familia y la institución o programa educativo. "El aula es un excelente punto de partida para comenzar a propiciar la participación de los padres. El maestro puede hacerlo tomando en cuenta la realidad comunitaria en el aula; logrando que los padres participen en la creación de ambientes más propicios al aprendizaje; dialogando con las familias de los alumnos con problemas especiales de aprendizaje". (Schmelkes, 1995, p. 116).

De este modo, en el acompañamiento familiar existen unas estrategias relacionadas directamente con las expectativas y metas educativas que tienen los padres, influenciadas por la cotidianidad de la vida familiar. Estas estrategias estarían orientadas a diversos aspectos en el proceso de aprendizaje, como la motivación, organización del tiempo, la supervisión académica, la interacción de padres e hijos, los hábitos de estudio, entre otros.

Innovación o propuesta transformadora de la experiencia

Esta propuesta es de tipo cualitativo por lo cual, se toma como base la teoría fundamentada, que tiene como propósito final, descubrir una teoría que surge a partir de la información que se obtiene durante una investigación; información que es observada, analizada e interpretada por el investigador en la realidad observada. Esta teoría usa técnicas de la investigación cualitativa como las entrevistas, la observación y la implementación de notas o informes.

La propuesta se fundamenta también, en el Modelo Social el cual propone que el concepto de discapacidad es un constructo social, por lo tanto, este no se centra en las características individuales del sujeto, sino en las barreras que se encuentran en el contexto; de acuerdo con Manjarres (2012) "el modelo social de la discapacidad pretende rescatar la integridad de la persona e inscribirla en un determinado contexto socioeconómico, político y cultural, donde sea capaz de experimentar más o menos intensamente sus discapacidades" (p. 55).

Figura N° 1 La lógica del Modelo

Carrizalez, D. 2012 (p. 57)

En este sentido, es importante propiciar espacios donde el contexto le permita al sujeto construir sociedad a partir de su participación activa; según Palacios (2008) "toda vida humana es igualmente digna" reconociendo que las personas con discapacidad aportan a la sociedad aspectos como la inclusión y aceptación a la diferencia. Al considerar desde el modelo social que la discapacidad no es intrínseca en el sujeto sino que se da en la interacción de él con la sociedad, es considerable tener en cuenta los distintos agentes que socializan con el individuo: familia, escuela y comunidad.

Teniendo en cuenta este modelo, la propuesta se desarrolla en tres escenarios:

1. Vida en el hogar

En este escenario se realiza todo el trabajo relacionado con el acompañamiento a las familias en los procesos de autonomía, independencia de sus hijos. Se realizan visitas a domicilio una vez por mes a cada familia en las que se hacen seguimiento a las actividades que se han dejado para casa. Para llevar a cabo estas visitas, las docentes en formación han comprendido que cuando se trabaja con familia, la labor docente en la mayoría de los casos debe adaptarse y ser flexible ante las dinámicas que presentan

las mismas en su interior, es por eso que en ocasiones, los sábados, domingos y algunos festivos han sido destinados a visitar a las familias y acompañarlas pedagógicamente. Por otro lado importante para la investigación, se proponen dos encuentros con los padres de familia de todos los niveles para socializar las experiencias que han tenido en el momento en que desarrollaron las actividades con sus hijos.

2. Vida en la escuela

Las actividades propuestas para este escenario se desarrollan en el IPN con cada nivel, de acuerdo a los distintos temas como conocimiento del cuerpo, uso del tiempo libre, uso y manejo del dinero y movilidad. Cada una de las actividades es abordada desde el arte, pensando en las edades de los niños, niñas y jóvenes, en sus gustos e intereses y también en sus estilos de aprendizaje. Además, se pretende dejar en la institución estas planeaciones con actividades, para que en un futuro los docentes de la institución puedan dar continuidad al mismo.

Además, estas actividades se han logrado desarrollar gracias a un trabajo colaborativo con los docentes de la institución, quienes en varias ocasiones manifiestan que las actividades que se proponen son interesantes y fructíferas para los procesos educativos de los niños, niñas y jóvenes; tanto así, que en su labor educativa han incorporado estas estrategias. Por ello, se dejó en la institución estas planeaciones con actividades, para que en un futuro los docentes de la institución puedan dar continuidad al mismo.

3. Vida en la comunidad

Otro escenario importante donde los estudiantes pueden fortalecer los procesos de autonomía e independencia es la comunidad, pues en ella habrá un aprendizaje recíproco, es decir, la comunidad aprende de los niños y jóvenes con discapacidad y estos últimos a su vez aprenderán de la comunidad. Para ello se realizarán salidas con las familias y los estudiantes, en los cuales se podrán poner en práctica las habilidades adquiridas frente a la independencia. Teniendo en cuenta que los docentes, compañeros, rector, personal de servicios, entre otros, hacen parte de una comunidad educativa, con esta comunidad también se han desarrollado actividades artísticas en las cuales los niños y jóvenes están logrando fortalecer sus habilidades sociales. Estas actividades han permitido además, que los niños y jóvenes de la sección de educación especial sean asumidos por sus demás compañeros y docentes, como personas con capacidades diversas y únicas, que participan activamente dentro de una comunidad.

Cabe resaltar que todas las intervenciones realizadas en el transcurso de este proyecto estarán mediadas por el arte, ya que se considera primordial para el desarrollo de todas las personas y ofrece una amplia gama de posibilidades para

expresar sentimientos, emociones e incluso toma de decisiones que fortalecen la vida independiente y autónoma.

Resultados y discusión

Actualmente, el proyecto se encuentra en la fase III de IV que están propuestas. En esta fase, se cuenta con 36 familias; a partir de esto se considera significativo no dejar de lado el aspecto cultural y las tradiciones de cada una de ellas; aunque las planeaciones están acorde a las edades y niveles de los niños y jóvenes, en ocasiones no están desarrolladas teniendo en cuenta las costumbres o prácticas religiosas de las familias, lo que puede llegar a tocar susceptibilidades. Esto se vio reflejado en el caso de algunas familias de creencias judío cristianas, quienes al presentarles el proyecto dudaron de hacer parte de éste, al desconocer la intención del proyecto. Lo importante de rescatar esta variable, es que este tipo de vivencias llevan a las docentes en formación a replantear sus conocimientos, logrando así que durante el proceso se piense en la realidad de cada familia.

Por otro lado, durante las visitas domiciliarias, las familias de los estudiantes del IPN muestran gran interés por los temas: “uso y manejo del dinero” y “ movilidad” y por las estrategias que las docentes en formación les presentan, ya que destacan la importancia de éstos en la vida cotidiana de sus hijos y principalmente para el futuro de los mismos; tanto así que algunos padres están considerando iniciar un proceso de inclusión en escuela de educación regular, con el fin de permitirle a sus hijos tener vínculos sociales más amplios del que están acostumbrados.

A partir de los dos encuentros de padres que se realizaron y teniendo en cuenta que todo lo que se propone en este proyecto se trabaja desde el arte, tanto con familia como con escuela y comunidad, se ha comprobado que ésta es una herramienta que ha favorecido los procesos de comunicación en diferentes estudiantes; tanto, que ha mejorado y fortalecido las relaciones entre la familia, puesto que proporciona un espacio de esparcimiento y diversión en donde pueden expresar sus sentimientos, ideas y proyectos futuros, esto se ha evidenciado a través de la participación más activa de los estudiantes y padres en el desarrollo de las actividades en los diferentes escenarios propuestos.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el trabajo que se ha realizado en el transcurso del presente Proyecto Pedagógico Investigativo “Expresando y Proyectando mi Futuro en FAMINDARTE”, en el cual se pretende fortalecer la autonomía y la independencia de los estudiantes del área de Educación Especial del IPN por medio de estrategias artísticas y trabajando en equipo con las familias, los docentes y la comunidad; se ha

podido llegar a algunas conclusiones categorizadas según lo realizado en los diferentes espacios que se proponen para trabajar (Vida en el hogar, vida en la escuela y vida en la comunidad).

Trabajo vida en el hogar

Como este proyecto tiene como objetivo principal trabajar con las familias e involucrarlas en los procesos de formación de sus hijos e hijas con discapacidad intelectual, ha sido importante e innovador el trabajo con ellas, porque es fundamental que la familia sea entendida como la primera escuela para los niños, niñas y jóvenes; por ende debe ser tenida en cuenta para el desarrollo que se da en el entorno el cual permite el fortalecimiento de procesos de independencia y autonomía en los estudiantes. En dicho ejercicio, se ha podido comprender que el trabajo con las familias debe ser flexible ya que pueden ocurrir diversas situaciones ya sea por motivos de trabajo, emocionales o de salud, que pueden generar cambios en la metodología de lo que se tiene planeado.

Por otro lado, se ha evidenciado que los estudiantes sienten agrado por las visitas que hacen las docentes en formación a sus casas pues sienten al docente más cercano a su familia y a su contexto. Esto ha permitido crear y fortalecer vínculos afectivos entre los estudiantes, la familia y las docentes en formación, factor primordial que no solo ha permitido el desarrollo preciso del proyecto sino que ha permitido cambiar la imagen y papel que se tiene de las docentes como autoridad, convirtiéndose en personas en quienes pueden confiar y sentirse apoyados.

Trabajo vida en la escuela:

El presente proyecto investigativo no solo se ha enriquecido gracias al trabajo con las familias, sino también con el trabajo en la institución. Intencionalmente todos los docentes y la comunidad educativa en general, han apoyado desde sus saberes y sus experiencias con los estudiantes la labor docente de las estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de diálogos que han permitido procesos de auto-reflexión y retroalimentación de la labor que desempeñan las mismas en la institución. Este apoyo se evidencia especialmente en la apertura que han mostrado para con las nuevas estrategias que proponen las docentes en formación para abordar los diferentes temas que se trabajan con los estudiantes. Por otra parte, las docentes titulares han resaltado la función tan importante que tienen las expresiones artísticas como herramientas para potenciar el aprendizaje.

Con respecto al arte, se puede deducir que genera un mejor acercamiento a las familias y los estudiantes además de que permite conocer un poco más sus habilidades, sentimientos, miedos, gustos, entre otros. Es a través del arte como los estudiantes pueden fácilmente expresar sus ideas, aprender y reforzar conocimientos.

De tal modo que el arte, por medio de sus diferentes configuraciones ha permitido no solo identificar, sino además fortalecer los procesos autónomos, independientes, comunicativos y de enseñanza-aprendizaje, donde las familias han encontrado una forma de expresar lo que sienten o piensan de sus hijos no solo en palabras, sino a través de una gama de expresiones que mantienen y dan reflexión a sus dinámicas, intereses y manifestaciones culturales en determinado contexto.

Interdisciplinariedad

Con respecto a esta categoría, ha de notarse claramente que en cualquier escenario educativo pueden encontrarse variedad de disciplinas trabajando conjuntamente en la formación de niños, niñas y jóvenes. En el caso específico de la sección de Educación Especial en el IPN, el encuentro de disciplinas se hace más evidente, por un lado no solo están las docentes titulares que son educadoras especiales sino que también hay otros docentes de diferentes áreas como música, inglés, teatro o informática que trabajan en equipo y comparten sus saberes. Por otro lado, se encuentra también a estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional que realizan sus prácticas en esta sección, donde también con ellos se intercambian conocimientos. De tal manera que el proceso de investigación que realizan las docentes en formación en la sección de Educación Especial en el IPN, ha sido un trabajo enriquecido por este gran equipo docente.

Trabajo vida en la comunidad

El trabajo en comunidad es muy importante, ya que ha permitido a los estudiantes relacionarse con los otros fuera de sus compañeros del aula de clase, conocer a otras personas, fortalecer y crear vínculos de amistad, además de tener nuevas y diferentes experiencias, en donde se han demostrado a sí mismo y a sus compañeros, que son personas capaces de realizar diferentes actividades que creían no podían hacerlas por la discapacidad.

Cuando se analiza cada una de estas categorías, ha de notarse que la relación entre las mismas convierten lo que se podría llamar la triada educativa, porque los tres agentes que allí se describen, trabajan de manera colaborativa para que se den procesos satisfactorios que favorezcan al estudiante pero también a la familia, a la comunidad y a la escuela. El estudiante por ejemplo, sigue siendo el actor principal de sus procesos de aprendizaje; la comunidad y la escuela, se convierten en escenarios de participación y socialización para los jóvenes; y la familia, se convierte en papel fundamental en la formación pedagógica de los estudiantes desde la realidad y dinámicas cotidianas.

Referencias

Dabas, E. (1998) Redes sociales, familias y escuela. Ediciones Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Jaramillo, J. (2002). Familia y colegio: una integración clave para el desarrollo educativo de los niños. Grupo editorial norma. Bogotá, Colombia.

Manjarres, D. (2012). Apoyo y fortalecimiento desde el campo educativo a familias, para la crianza de niños y niñas con discapacidad. Fondo editorial UPN. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2007) ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Cartilla para Padres de Familia. Serie, Guías No. 26. Colombia.

Ministerio de Educación de Chile (2011) Cuadernillo de orientaciones pedagógicas. Núcleo de aprendizaje: Lenguajes artísticos. Gobierno de Chile.

Palacios. A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CINCA. Madrid

Schmelkes, S. (1995) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la actualización del maestro. México.

UNESCO. (2004) Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Editorial Trineo S.A. Santiago, Chile.

Documentos de Grado

Ballesteros, L. y Ballesteros, G. (1992). Integración Del Padre De Familia Y Comunidad En General A Las Actividades De La Escuela Colombia Nro. 27(Trabajo de grado) Pontificia Universidad Javeriana. Cali.

Cibergrafía

Gaylor, E. & Spiker, D. (2010). Programa de visitas domiciliarias y su impacto en disposición escolar de los niños pequeños. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 http://www.enciclopedia-infantes.com/Pages/PDF/Gaylor-SpikerESPxp2.pdf.

FUNCIÓN MOTORA MANUAL EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON PARÁLISIS CEREBRAL EN EL ÁMBITO RECREATIVO Y DEPORTIVO EN LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA EN EL AÑO 2016

Diana Maritza Quiguanas Lopez[1]
Ana María Guzmán Lenis[2]
Angela Patricia Guerrero Erazo[3]

Resumen

El deporte brinda herramientas tanto para la inclusión social, como medio terapéutico y parte del proceso de rehabilitación para personas con algún tipo de discapacidad; Cali cuenta con diferentes deportes que han sido adaptados para cumplir con este fin, teniendo como meta igualmente formar personas con rendimiento deportivo.

Para valorar la función motora manual según la clasificación, se utilizó la escala MACS (Sistema de Clasificación de la Habilidad Manual) que evalúa la ejecución de ambas manos conjuntamente con el fin de evidenciar la necesidad o no de adaptaciones en niños con parálisis cerebral y se clasifica en 5 niveles de escala I-V de menor a mayor afectación.

También se utilizó la Abilhand-Kids que es una medida de la habilidad manual para los niños con discapacidades en las extremidades superiores. La escala mide el nivel de dificultad de una persona para gestionar actividades diarias que requieren el uso de las extremidades superiores, cualesquiera que sean las estrategias involucradas. Abilhand-Kids ha sido validado en niños con parálisis cerebral (PC).

Se realizó una investigación de tipo descriptivo de corte transversal en población con parálisis cerebral (PC) entre las edades de 4 y 18 años. Esta investigación hace parte del Macroproyecto "Función motora manual y calidad de vida en niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral de la ciudad de Cali 2016" Donde se valora la función motora manual en diferentes ámbitos, en el caso de esta investigación se realizó dicha valoración desde el ámbito recreativo y deportivo.

Con el fin de soportar las estrategias de rehabilitación de las personas con discapacidad, desde la inclusión social como fomento de una sociedad incluyente

1 Fisioterapeuta, Especialista en Salud, Magister en Educación Superior, Magister en Neurorehabilitacion, Candidata a Doctora en Educación Inclusiva, Docente Universidad Santiago de Cali, Grupo Salud y Movimiento, Proyecto "Función Motora Manual y Calidad de vida de niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral de la ciudad de Cali 2016".
2 Estudiante de 10 semestre de Fisioterapia de la Universidad Santiago de Cali.
3 Estudiante de 10 semestre de Fisioterapia de la Universidad Santiago de Cali.

desde los ámbitos no solo terapéuticos si no deportivos, recreativos, educativos y sociales, el deporte formativo una ventana a os verdaderos procesos de inclusión.

Palabras claves: Función, Mano, Inclusión Deportiva, Parálisis Cerebral.

Introducción

A nivel mundial se estima que de 2 a 2.5 niños por cada 1,000 nacidos vivos sufren de parálisis cerebral y que la mitad de éstos tiene afección en extremidades superiores de tipo espástico; siendo la causa más común de discapacidad física. La parálisis cerebral afecta la función manual, siendo ésta esencial para las actividades de la vida diaria ya que es una de las estructuras anatómicas más funcionales.

Una de las funciones más importantes que posee la mano es la prensión manual que es la habilidad que tiene el ser humano de aproximar y empuñar un objeto, manipularlo y soltarlo; la prensión manual depende del complejo musculo esquelético y se desarrolla de manera gradual durante las primeras semanas de gestación. La prensión manual permite realizar muchas tareas básicas como comer, lavarse los dientes, peinarse, entre otras. Muchas personas con parálisis cerebral tienen afectada esta habilidad, lo que les limita la funcionalidad.

Como se nombró anteriormente, la función motora manual se ve altamente afectada en personas con parálisis cerebral, y según su grado de afección puede llegar a determinar la funcionalidad que tendrá dicha extremidad, y de esta manera se presentará dificultad para llevar a cabo las Actividades de la Vida Diaria y Actividades Básicas Cotidianas. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue identificar la función de la mano en los niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral que se encuentran en el ámbito recreativo y deportivo de la ciudad de Cali, para fomentar a través de los resultados estrategias como el deporte y los enfoques sociales como facilitador para potenciar o mejorar habilidades motoras, importantes para el fomento de los espacios de inclusión social de los niños , niñas y adolescentes.

Metodología

1. Diseño de estudio

La presente investigación es de tipo descriptivo. Definiéndose descriptivo como todo estudio cuyos datos son utilizados con una finalidad puramente descriptiva y que son útiles cuando se conoce poco acerca de lo que se quiere estudiar. De corte transversal. Definiéndose transversal como una investigación en un punto del tiempo con un corte dado.

2. Población a estudio

Población

Se consideró como población a estudio, niños niñas y adolescentes de 4 a 18 años de edad con diagnóstico de parálisis cerebral que estuvieran incluidos en una actividad deportiva o recreativa en la Ciudad de Cali.

Muestra

Se realizó un muestreo intencional no probabilístico que alcanzó una muestra de 19 niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral que estaban incluidos en alguna actividad deportiva o recreativa en la ciudad de Cali; de los cuales al realizar la recolección de datos, solo 15 cumplieron con los criterios de inclusión.

3. Criterios de selección de la muestra

Se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión para la selección de los participantes:

Criterios de inclusión:

- Edad comprendida entre los 4 y 18 años
- Tiempo de inasistencia al club menor a 6 meses
- Niños, niñas y adolescentes cuyos padres o representantes legales acepten y firmen el consentimiento informado, y el asentimiento (en niños que estén en capacidad de darlo)
- Vivir en la ciudad de Cali.

Criterios de exclusión:

- Presencia de discapacidad cognitiva severa
- Niños, niñas y adolescentes cuyos padres o representantes legales no firmen el consentimiento informado.

4. Materiales y métodos

Instrumentos

En el presente estudio se utilizó el instrumento ABILHAND-KIDS dirigido a los padres y la MACS dirigido a los niños, niñas y adolescentes en compañía de los padres y/o cuidador principal.

Los Instrumentos de Evaluación que fueron utilizados para el desarrollo de la investigación se presentan a continuación:

1. Encuesta sociodemográfica
2. Sistema de clasificación de la habilidad manual (macs)
3. Abilhands-kids

Resultados

A continuación se presentan los resultados del estudio denominado "Función Motora Manual de niños, niñas y adolescentes con Parálisis Cerebral en el ámbito recreativo y deportivo en la Ciudad de Cali en el año 2016", de acuerdo a los objetivos planteados.

Características sociodemográficas

Al indagar sobre las características sociodemográficas de la población a estudio (n=15) (tabla 1), se puede observar que la mayoría de la población objeto de estudio es de género masculino con un número total de: 12 deportistas. De igual manera se evidencia que el mayor número de deportistas se encuentran en el rango de edad de mayor a 16 años, con una edad promedio de 15,2 años. En cuanto al estrato socioeconómico se observó que la mayoría de los deportistas pertenecen a el estrato 3 (5).

Características clínicas

Al indagar sobre los antecedentes perinatales de la población a estudio (n=15) (tabla 2), se encontró que 7 de los deportistas sufrieron hipoxia neonatal, también se observa que 8 de los deportistas presentan antecedentes de enfermedades cardiorrespiratorias con mayor prevalencia de asma, seguido de neumonía. En cuanto al tipo de parálisis cerebral se observó que 14 de 15 deportistas presentan parálisis cerebral espástica y en cuanto a la topografía clínica 8 de 15 presentan cuadriparesia.

Características asociadas al deporte

Se observan las características deportivas de la población a estudio (n:15), en la cual se puede apreciar que la mayoría de la población practica deporte como formación profesional (10) y el resto lo practica como actividad recreativa (5), siendo Boccia el deporte con mayor población. Se logra evidenciar que la mayoría de la población asiste al entrenamiento deportivo con una frecuencia semanal de 3 a 5 días (9), con una duración promedio de 4 horas. Al indagar sobre la interrupción del proceso deportivo 7 de 15 refirieron haber interrumpido, la mayoría de ellos por problemas de salud.

Características de la función motora manual

En la tabla 4, se observan las características de la función motora manual de la población a estudio. Se puede apreciar que la mayoría de la población (7) se encuentra en el nivel 1 de funcionalidad; que según las MACS se describe como: "Manipula objetos fácil y exitosamente. En su mayoría, limitaciones en la facilidad para la

realización de tareas manuales que requieren velocidad y agudeza. Sin embargo ninguna limitación en habilidades manuales, sin restricción de la independencia en las actividades diarias".

ESCALA MACS	
Nivel 1	7
Nivel 2	3
Nivel 3	1
Nivel 5	4
Total	15

Tabla 1 Características de la Función Motora Manual

En la tabla 2, se puede observar que la totalidad de los deportistas con diparesia y hemiparesia (7) se encuentran en el nivel 1 de la MACS "Manipula objetos fácil y exitosamente", en cambios los deportistas con cuadriparesia (8) se encuentran distribuidos entre los niveles 2, 3 y 4 con mayor frecuencia en el nivel 4 (4) "No manipula objetos y tiene habilidad severamente limitada para ejecutar acciones sencillas".

	MACS NIVEL				
TOPOGRAFÍA	1	2	3	5	Total
Cuadriparesia	0	3	1	4	8
Diparesia	3	0	0	0	3
Hemiparesia	4	0	0	0	4
TOTAL	7	3	1	4	15

Tabla 2 Topografía clínica y nivel de la MACS

Características de la habilidad manual

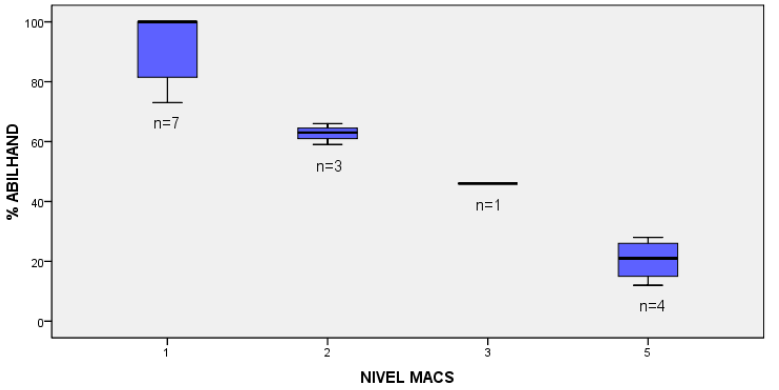
Entre las habilidades que evalúa la Abilhand-Kids resultan con mayor frecuencia imposibles según la escala las actividades de "sacarle punta a un lápiz", "subir el cierre de los pantalones", "abotonarse una camisa" y "abotonarse los pantalones" (6/15). Respecto a la categoría de fácil realización de actividades la mayor frecuencia de participantes se ubican en las actividades de "abrir la crema de dientes", "destapar una chocolatina", "lavarse la parte superior del cuerpo", "quitarse una camisera", "encender la luz" y "colocarse una gorra".

ABILHAND KIDS					
¿Qué tan difícil son las siguientes actividades?	IMPOSIBLE	DIFÍCIL	FÁCIL	?	TOTAL
Abrir un termo de tapa grande	4	3	8		15
Colocarse un morral en la espalda	4	2	8	1	15
Abrir la crema de dientes	3	2	10		15
Destapar una chocolatina	3	2	10		15
Lavarse la parte superior del cuerpo	2	2	11		15
Doblarse la manga de un saco	4	2	8	1	15
Sacarle punta a un lápiz	6	2	7		15
Quitarse una camiseta	4	1	10		15
Untar la crema de dientes sobre el cepillo	4	8		3	15
Abrir una caja de cereales	3	3	9		15
Destapar una botella de agua (de rosca)	5	3	7		15
Subir el cierre de los pantalones	6	1	8		15
Abotonarse una camisa	6	3	3		12
Llenar un vaso con agua	4	3	6	2	15
Encender la luz		2	13		15
Colocarse una gorra	4		11		15
Abrochar una chaqueta con botones de presión	5	2	6	2	15
Abotonarse los pantalones	6	3	6		15
Abrir un paquete de papas	4	3	8		15
Subir el cierre de una chaqueta	4	4	7		15
Sacar una moneda del bolsillo	3	4	6	2	15

Función y habilidad manual

La Gráfica X representa la tendencia de las puntuaciones porcentuales del AbilHand-Kids respecto a los niveles del MACS, evidenciando una disminución de la puntuación obtenida en el Cuestionario de la habilidad manual (AbilHand-Kids) a medida que se incrementan los niveles del Sistema de Clasificación de la Habilidad Manual para niños con Parálisis Cerebral (MACS), indicando la concordancia entre los resultados obtenidos con las dos mediciones de la habilidad manual en los participantes a estudio (n=15).

Identificando que las puntuaciones aumentan a medida que el nivel de clasificación disminuye, indicando que a menor compromiso de la mano hay una mayor funcionalidad manual y contrariamente a mayor compromiso hay menor funcionalidad.



Gráfica 1 Función y Habilidad Manual

Discusión

La parálisis cerebral es una de las causas más frecuentes de discapacidad motora. De acuerdo a la Asociación de Parálisis Cerebral (ASPACE) una de cada 500 personas sufre de parálisis cerebral, por lo tanto se estima que en el mundo hay 17 millones de personas afectadas[4]. En Colombia no existen datos sobre la prevalencia de la parálisis cerebral, sin embargo según el censo general de 2005 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), por cada 100 colombianos, 6.3% tiene una limitación permanente.[5]

La parálisis cerebral (PC) es la forma más frecuente de discapacidad física en niños, comúnmente afecta a las estructuras cerebrales responsables de los movimientos de la mano. La gravedad y tipo de deficiencias motoras y sensitivas de la mano varían ampliamente de acuerdo con el tiempo de aparición, la ubicación y el grado del daño cerebral.

La habilidad manual se puede definir como la capacidad de manipular objetos en actividades de la vida diaria, estas habilidades son movimientos de manipulación gruesa y fina[25]. La función motora manual es la capacidad que tiene un ser humano de realizar acciones de agarre o pinza con el segmento distal del miembro superior que permite la realización de actividades de la vida diaria, actividades instrumentales, y facilita la realización de actividades recreativas y deportivas. La función motora manual es vital para este tipo de actividades ya que permite el

desarrollo social, y en el ámbito deportivo la mano es una de las principales estructuras funcionales que permiten la realización de un juego dinámico o competitivo.

En este estudio se plantearon objetivos los cuales permitieron caracterizar sociodemográfica, clínica y deportivamente a los niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral incluidos en el ámbito deportivo y recreativo en la ciudad de Cali, igualmente se determinó el nivel de dificultad en la realización de las actividades de la mano y se clasifico la función motora manual.

Al realizar el proceso de recolección de datos de la investigación "Función motora manual en niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral en el ámbito recreativo y deportivo en la ciudad de Cali, en el año 2016" se encontró un total de 15 deportistas lo que indica que en la ciudad de Cali hay muy poca población de niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral entre los 4 y 18 años de edad que se encuentren incluidos en alguna actividad deportiva o recreativa en instituciones formalmente establecidas. Castillo D y colaboradores realizaron una investigación acerca del nivel de independencia funcional y función motora gruesa en deportistas con parálisis cerebral en el departamento de Boyacá, donde se evidencia que de 29 deportistas, solo el 34,48 % se encontraban en el rango de edad de 10 a 20 años, no encontrándose población menor de 10 años, lo que indica igualmente una baja población de menores de 18 años en Boyacá incluidos en actividades deportivas o recreativas en instituciones formales[38].

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, se evidencio que predominaron los deportistas de género masculino, ya que de 15 deportistas evaluados 12 eran hombres lo que coincide con investigaciones realizadas anteriormente. En un macroproyecto implementado a nivel nacional, donde se realizó una caracterización del nivel de independencia funcional y función motora gruesa en diferentes departamentos del territorio colombiano, con las ligas que se encuentran adscritas a la federación colombiana de deportistas, se encontró que en todos los departamentos donde fue realizada dicha investigación predominan los deportistas de género masculino, en Huila de 8 deportistas evaluados el 87.5% eran hombres[37], en Boyacá de 29 deportistas evaluados el 82.76% eran hombres[38], en Cundinamarca de 23 deportistas evaluados el 60.86% eran hombres[39], en Bolívar de 23 deportistas evaluados el 78.26% eran hombres[42], en Antioquia de 21 deportistas evaluados el 85.71% eran hombres[41], en Atlántico toda la población objeto de estudio eran hombres (18)[40].

La disciplina deportiva donde se encontró mayor población en la presente investigación corresponde a Boccia con 9 deportistas, seguida de Futbol 7 con 3 deportistas, mientras que en el estudio de Duque C y colaboradores realizado en el año 2013 en el departamento de Antioquia, donde se evaluó el nivel de independencia funcional y función motora gruesa de deportistas con parálisis cerebral pertenecientes

a la liga Antioqueña, se encontró que la disciplina deportiva con mayor población era Futbol 7 con 14 deportistas de 21 que conformaban la muestra, seguido de atletismo con 5 deportistas[41], esto difiere con la presente investigación realizada en la ciudad de Cali.

Durante este estudio se encontró que la topografía clínica de la parálisis cerebral está directamente relacionada con el nivel de la función motora manual de los deportistas, ya que entre mayor compromiso existía en la patología, menor nivel de funcionalidad motora manual tenían según la clasificación de la habilidad manual (MACS), se observó que la totalidad de los deportistas con hemiparesia y diparesia se encontraban en el nivel I de la MACS "manipula objetos fácil y exitosamente", en cambio los deportistas con cuadriparesia se encontraban distribuidos en los niveles superiores que indican una menor habilidad manual.

Esto es consistente con un estudio realizado por Mintaze G y colaboradores en Croacia, acerca de la relación entre el sistema de clasificación de la habilidad manual (MACS), la clasificación de la función motora gruesa (GMFCS) y el estado funcional (WeeFIM), se evaluaron 185 niños con parálisis cerebral, donde se observa que en los niveles que requieren mayor habilidad manual como el I y el II se concentraban los niños con hemiparesia o diparesia, en cambio en los niveles donde hay mayor alteración en la función manual como el nivel IV y el V se concentraban los niños con cuadriparesia.[43] Esto se debe a que en la cuadriparesia las cuatro extremidades están afectadas que difiere de la diparesia donde los miembros inferiores están más comprometidos que los superiores, por lo tanto estas personas pueden tener alteraciones para actividades como la marcha, pero la función de sus manos puede que no se vea afectada. Las personas con hemiparesia donde solo un hemicuerpo está afectado, pueden tener una mayor habilidad manual ya que tienen una mano sin alteraciones.

En la presente investigación se pudo observar la tendencia de las puntuaciones porcentuales del Abilhand-Kids respecto a los niveles del MACS, evidenciando una disminución de la puntuación obtenida en el Cuestionario de la habilidad manual (Abilhand-Kids) a medida que se incrementan los niveles del Sistema de Clasificación de la Habilidad Manual para niños con Parálisis Cerebral (MACS), indicando la concordancia entre los resultados obtenidos con las dos mediciones de la habilidad manual en los participantes a estudio, lo cual indica que cuanto mayor calificación se tiene en la MACS, menor es la facilidad en la realización de las actividades de la vida diaria reportadas en el cuestionario.

Información que concuerda con la investigación realizada por Eck, M. y colaboradores en Ámsterdam, donde se pretendió describir la habilidad manual de 94 adolescentes con parálisis cerebral y su relación del manual de habilidad con las actividades diarias, utilizando el Sistema de Clasificacion de Habilidad Manual

(MACS), la ABILHAND-Kids. Y la Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) subescalas de habilidades de la vida diaria (personal y doméstico) indicando como resultados, la relación de la MACS y ABILHAND-Kids, ambos fuertemente asociado con las actividades diarias personales, indicando como la habilidad manual se limita en muchos adolescentes con parálisis cerebral, y las limitaciones en la capacidad manual son fuertemente relacionada con las limitaciones en las actividades diarias.

Discusión de la metodología

Fortalezas del estudio

El diseño y el tipo de estudio permitieron el logro de los objetivos planteados en esta investigación los cuales fueron caracterizar la población, clasificar la función motora manual y determinar el nivel de dificultad de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito recreativo y deportivo de la ciudad de Cali.

Los instrumentos utilizados en este estudio han sido validados y para su aplicación en la presente investigación se contó con la autorización de los autores de las mismas. Adicionalmente, las responsables del presente proyecto de investigación contaron con un entrenamiento previo a la recolección de datos.

Otra de las fortalezas fue la aplicación de una prueba piloto en donde se utilizaron cada uno de los instrumentos para evaluar a niños con características similares a la población de estudio en un centro de neurorehabilitación de Palmira.

Este estudio conto con el apoyo y disposición por parte de los directivos de las ligas deportivas y los entrenadores que facilitaron el proceso de recolección de datos, puesto que permitieron a las investigadoras acceder a sus espacios de entrenamiento, así como de los participantes que accedieron a firmar el consentimiento informado y formar parte de la investigación.

Este estudio contó con la autorización de los expertos para la utilización del Software de la escala Abilhand-Kids que presenta un buen nivel estadístico que permite realizar un perfil de funcionalidad y determinar el nivel de dificultad en la realización de actividades manuales para cada participante.

Limitaciones del estudio

Se realizó un trabajo de campo en los clubes deportivos de parálisis cerebral en la ciudad de Cali, encontrándose solo 15 deportistas que se encontraban en el rango de edad de la investigación de 4 a 18 años, lo que indica que hay muy poca población de niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral incluida en el ámbito recreativo y deportivo.

Utilidad del estudio

El presente estudio hace parte de un macroproyecto de investigación cuyo objetivo es clasificar la función motora manual, determinar el nivel de dificultad para realizar actividades que involucren las manos y describir el perfil de calidad de vida relacionada con la salud de niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral de la ciudad de Cali.

La presente investigación permite dejar una base con datos sociodemográficos, clínicos y deportivos de los niños, niñas y adolescentes que en la actualidad se encuentran incluidos en algún deporte o actividad recreativa formal de la ciudad de Cali.

Los instrumentos utilizados en esta investigación son referentes para continuar evaluando la habilidad y funcionalidad de la mano propias de deportes como Boccia, Natación, Lanzamiento de Jabalina, Tenis, Ajedrez, entre otros.

Es útil para las profesiones de rehabilitación, deporte, entrenadores, educadores especiales, educadores, ya que todos los profesionales deben tener la capacidad de evaluar la función y la habilidad manual de los niños con parálisis cerebral que permita identificar el potencial rehabilitador y su potencial deportivo. Además, los resultados de este estudio permitirán al ampliar el campo de acción hacia la verdadera inclusión deportiva y social.

Los resultados de esta investigación permiten tener una información certera de los pocos niños, niñas y adolescentes que en la actualidad se encuentran incluidos en alguna actividad deportiva o recreativa, lo cual permite hacer un llamado a los profesionales de Salud y del campo de la rehabilitación a fomentar los procesos de inclusión y de rehabilitación integral.

Los resultados de este estudio permitirán a las ligas deportivas que hicieron parte de la presente investigación a fomentar semilleros deportivos en población infantil, ya que en la actualidad no se encuentra gran cantidad de niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral incluidos en procesos deportivos o recreativos.

Este estudio permite fomentar políticas públicas en deporte orientadas hacia la inserción de niños, niñas y adolescentes con algún tipo de discapacidad desde temprana edad en actividades deportivas y recreativas, esto permite potenciar y perfeccionar habilidades que en el futuro facilitara a los deportistas participar en competencias de alto rendimiento.

Adicionalmente, cada participante cuenta con una evaluación por un perfil de habilidad manual el cual será entregado a las Ligas Deportivas para hacer un seguimiento de las actividades de motricidad fina, de precisión y pinza que se puedan reforzar durante el entrenamiento deportivo y que complemente el objetivo funcional de los niños, niñas y adolescentes que hicieron parte de la presente investigación.

Conclusiones

Los instrumentos usados durante esta investigación permitieron alcanzar los objetivos propuestos para este estudio, como es determinar el nivel de dificultad en la realización de actividades de la mano en niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral que se encontraban en el ámbito recreativo y deportivo de la ciudad de Cali.

Al caracterizar los datos sociodemográficos de la población estudio, se observó que el género que predomina es el masculino como se evidencia en la literatura encontrada. La modalidad deportiva con mayor número de deportistas fue Boccia. El rango de edad que predomino fue mayor a 16 años. El tipo de parálisis cerebral con mayor frecuencia en la presente investigación fue de tipo espástica, y la topografía clínica con mayor número de deportistas fue cuadriparesia.

Al aplicar la ABILHAND-KIDS en la población objeto de estudio, se encontró que la actividad que presentó mayor dificultad fue "untar crema de dientes sobre el cepillo" seguida de "subir el cierre de una chaqueta" y "sacar una moneda del bolsillo", que son actividades que requieren movimientos pequeños y precisos. En cuanto a la función motora manual en la presente investigación se encontró que la mayoría de los deportistas se encuentran en el nivel I de funcionalidad.

Referencias

Ariza Z, López L, Benavides A. Nivel de Independencia Funcional y Función Motora Gruesa de deportistas con Parálisis Cerebral pertenecientes a la Liga del Huila en el año 2014. [tesis de Pregrado]. Colombia: Universidad Santiago de Cali, Facultad de Salud; 2014.

Baxter P, Morris C, Rosenbaum P, Paneth N, Leviton A, Goldstein M, et al. The definition and classification of cerebral palsy. Dev Med Child Neurol. 2007; 49(s109):1–44.

Bleyenheuft Y, Arnould C, Brandao MB, Bleyenheuft C, Gordon AM. Hand and Arm Bimanual Intensive Therapy Including Lower Extremity (HABIT-ILE) in Children with Unilateral Spastic Cerebral Palsy: A Randomized Trial. Neurorehabil Neural Repair. 2015 Aug; 29(7):645–57.

Castillo D, Loboa C, Valencia B. Nivel de Independencia Funcional y Función Motora Gruesa en los deportistas de la Liga de Parálisis Cerebral del Departamento de Boyacá en el año 2014. [tesis de Pregrado]. Colombia: Universidad Santiago de Cali, Facultad de Salud; 2014.

Céspedes GM. La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. Aquichan [Internet]. 2009 Jun 17 [cited 2015 Oct 9]; 5(1). Available from: http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/64.

Chen Y, Lee S-Y, Howard AM. Effect of Virtual Reality on Upper Extremity Function in Children with Cerebral Palsy: A Meta-analysis. Pediatric Physical Therapy. 2014; 26(3):289–300.

CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad [Internet]. 2001 [citado 2015 Sep 20]; Disponible en: http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf.

Coldeportes [Internet]. Bogotá: Coldeportes; [cited 2015 Ago 12]. Available from: www.coldeportes.gov.com.

Confederación ASPACE [internet]. [Cited 2015 Ago 10]. Available from: http://www.aspace.org/paralisis-cerebral/algunos-datos dane.gov, Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE[enlínea].Colombia:dane.gov.co/;1951;[fechadeacceso01Oct2015].Disponibleen: http://www.dane.gov.co/

Decreto 0641 de 2001, Abril 16, Por el cual se reglamenta la Ley 582 de 2000 sobre deporte asociado de personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales. Bogotá; El presidente de la Republica de Colombia; 2001. Disponible en: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4825.

Departamento de Epidemiología. Reddihough DS, Collins KJ. The epidemiology and causes of cerebral palsy. Australian Journal Physiotherapy 2003; 49: 7-12.

Docencia udea [Internet]. Medellín: Universidad de Antioquia; [cited 2015 Sep 17]. Available from: http://docencia.udea.edu.co/edufisica/guiacurricular/Habilidades.pdf.

Durez P, Fraselle V, Houssiau F, Thonnard J, Nielens H, Penta M. Validation of the ABILHAND questionnaire as a measure of manual ability in patients with rheumatoid arthritis. Ann Rheum Dis. 2007 Aug; 66(8):1098–105.

El Wahab MA, Hamed NE. Effect of hand-arm bimanual intensive therapy on fine-motor performance in children with hemiplegic cerebral palsy. Egyptian Journal of Medical Human Genetics. 2015; 16(1):55–9.

Eliasson A-C, Krumlinde-Sundholm L, Rösblad B, Beckung E, Arner M, Öhrvall A-M, et al. The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability. Developmental Medicine & Child Neurology. 2006; 48(07):549–54.

Función Motora Gruesa e Independencia Funcional en los deportistas de la Liga Lapacer del Departamento de Atlántico. [tesis de Pregrado]. Colombia: Universidad Santiago de Cali, Facultad de Salud; 2014.

Giraldo J, Gómez L, Urrego P. Función Motora Gruesa e Independencia Funcional en los deportistas pertenecientes a la Liga Vallecaucana de Parálisis Cerebral en el 2014. [tesis de Pregrado]. Colombia: Universidad Santiago de Cali, Facultad de Salud; 2014.

Guía de Práctica Clínica Abordaje y Manejo del Niño con Parálisis Cerebral Infantil con Comorbilidades Neurológicas y Musculo Esquelética. México: Secretaria de Salud, 2010. Esta guía puede ser descargada de Internet en: www.cenetec.salud.gob.mx/interior/gpc.html.

Gunel MK, Mutlu A, Tarsuslu T, Livanelioglu A. Relationship among the Manual Ability Classification System (MACS), the Gross Motor Function Classification System (GMFCS), and the functional status (WeeFIM) in children with spastic cerebral palsy. Eur J Pediatr. 2008 Jun 13; 168(4):477–85.

Gunel MK, Mutlu A, Tarsuslu T, Livanelioglu A. Relationship among the Manual Ability Classification System (MACS), the Gross Motor Function Classification System (GMFCS), and the functional status (WeeFIM) in children with spastic cerebral palsy. Eur J Pediatr. 2008 Jun 13; 168(4):477–85.

Helsinki. Asociación Médica Mundial. Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Washington: Asamblea General; 2002.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [Internet]. Colombia: portal ICBF, recursos multimedia; [cited 2015 Sep 17]. Available from: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/RecursosMultimedia/Publicaciones/Editoriales1/CARTILLA-CEREBRAL-6.pdf.

Kenyon LK, Sleeper MD, Tovin MM. Sport-Specific Fitness Testing and Intervention for an Adolescent with Cerebral Palsy: A Case Report: Pediatric Physical Therapy. 2010; 22(2):234–40.

Kim J, Kim J, Ko E. The effect of the action observation physical training on the upper extremity function in children with cerebral palsy. J Exerc Rehabil. 2014 Jun 30; 10(3):176–83.

Lemmens RJ, Timmermans AA, Janssen-Potten YJ, Smeets RJ, Seelen HA. Valid and reliable instruments for arm-hand assessment at ICF activity level in persons with hemiplegia: a systematic review. BMC Neurology. 2012 Apr 12; 12(1):21.

Ley 1098 de 2006, Noviembre 8, por la cual se expide el código de infancia y adolescencia. Congreso de la Republica; 2006. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html.

Ley 181 de 1995, Enero 18, por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. Congreso de Colombia; 1995. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf.

Ley 528 de 1999, septiembre 14, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de fisioterapia, se dictan normas en materia de ética profesional y otras disposiciones. Bogotá: Congreso de Colombia; 1999. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105013_archivo_pdf.pdf.

Ley 582 de 2000, Junio 8, por medio de la cual se define el deporte asociado de personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales, se reforma la Ley 181 de 1995 y el Decreto 1228 de 1995, y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia; 2000. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86067_archivo_pdf.pdf.

LIVAPACE [Internet]. Cali: Acerca de nosotros; [cited 2015 Ago 18]. Available from: http://www.livapace.org/Acerca-de-Nosotros.php.

López LAA. Biomecánica y patrones funcionales de la mano. Morfolia. 2012; 4(1).

MenaCaicedo. Caracterización de la población con parálisis cerebrales que práctica deporte formal, pertenecientes a una liga deportiva del Valle del Cauca: estudio efectuado en un grupo de personas con discapacidad motora que practican deportes formales pertenecientes a una liga deportiva del Valle del Cauca. [tesis de Pregrado]. Colombia: Universidad Santiago de Cali, Facultad de Salud; 2011.

Ministerio de Salud. Resolución 008430 de 1993, octubre 4, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá: El Ministerio; 1993. Disponible en: http://www.minsalud.gov.co/Normatividad/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf.

Nivel de Independencia Funcional y Función Motora Gruesa de deportistas con Parálisis Cerebral pertenecientes a la Liga de Cundinamarca en el año 2014. [tesis de Pregrado]. Colombia: Universidad Santiago de Cali, Facultad de Salud; 2014.

Nivel de Independencia Funcional y Función Motora Gruesa de deportistas con Parálisis Cerebral pertenecientes a la Liga Antioqueña de Deportes para personas con Parálisis Cerebral (LA-DEPC). [tesis de Pregrado]. Colombia: Universidad Santiago de Cali, Facultad de Salud; 2014.

Nivel de Independencia Funcional y Función Motora Gruesa en deportistas con Parálisis Cerebral pertenecientes a la Liga Deportiva de Parálisis Cerebral de Bolívar en el Periodo 2013. [tesis de Pregrado]. Colombia: Universidad Santiago de Cali, Facultad de Salud; 2013.

Organización mundial de la salud [internet]. WHO Media centre; 2014 [cited 2015 Ago 10]. Available from: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/.

T S, Toninho J, O R, C E del, Garay U. E, De la Cruz V. R, et al. Desempeño funcional y asociación entre función motora gruesa y habilidad manual en niños con parálisis cerebral del Hogar Clínica San Juan de Dios, Lima-Perú. Rehabil integral (Impr). 2010 Dec; 5(2):64–72.

Tribunal Internacional de Núremberg. Código de Núremberg. 1947.

Van Eck M, Dallmeijer AJ, van Lith IS, Voorman JM, Becher JG. Manual ability and its relationship with daily activities in adolescents with cerebral palsy. Journal of rehabilitation medicine. 2010; 42(5):493–8.

van Eck M, Dallmeijer AJ, van Lith IS, Voorman JM, Becher JG. Manual ability and its relationship with daily activities in adolescents with cerebral palsy. Journal of rehabilitation medicine. 2010; 42(5):493–8.

Wagner LV, Davids JR. Assessment tools and classification systems used for the upper extremity in children with cerebral palsy. Clinical Orthopedics and Related Research®. 2012; 470(5):1257–71.

Winkels DG, Kottink AI, Temmink RA, Nijlant JM, Buurke JH. Wii™-habilitation of upper extremity function in children with cerebral palsy. An explorative study. Developmental neurorehabilitation. 2013; 16(1):44–51.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL EN SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO: EL PROGRAMA "EDUCANDO PARA LA VIDA"

Elizabeth Rocha Zavala[1]

Resumen

La desigual distribución de la educación entre clases sociales y grupos marginados o vulnerables ha propiciado la implementación de acciones para erradicar cualquier tipo de selectividad, sin embargo, las dificultades de acceso a la educación siguen siendo un problema en diferentes regiones del planeta. El siguiente trabajo se desprende de una investigación etnográfica, cuyo objetivo, consiste en analizar el papel de las instituciones educativas en la inclusión educativa plena de los niños en contextos vulnerables y las experiencias de éstos en el tránsito por dichas instituciones. A través del estudio de caso del programa "Educando para la vida" de la ciudad de San Luis Potosí México, se busca describir la ruta metodológica seguida en el trabajo de campo y recuperar los itinerarios por los que atraviesan los niños y adolescentes atendidos por dicho programa.

Introducción

Entre los retos actuales de los sistemas educativos mundiales se encuentra el de garantizar a los ciudadanos el pleno acceso a la educación proclamado en distintos foros mundiales, en este contexto surge un debate en torno a las posibilidades con las que cuentan los niños para acceder a una educación de calidad, tanto las personales como las que proporciona la escuela y los propios sistemas educativos, frente a este panorama surge hace más de dos décadas, el término Educación inclusiva.

La Educación Inclusiva tiene como cometido ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales (Acedo, 2008, en García, Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez, 2013, p.2), para alcanzar esta tarea es necesaria una transformación de fondo que contemple no solo a las reformas educativas sino también a las prácticas y la cultura. En México aún es común que exista confusión en la terminología usada para describir al conjunto de prácticas encaminadas a lograr los objetivos antes mencionados, se habla indistintamente de educación inclusiva, integración educativa o inclusión

1 Maestra. Doctorado en Ciencias Sociales El Colegio de San Luis.

educativa, sin embargo para este trabajo resulta pertinente utilizar el término de inclusión educativa puesto que este hace más hincapié en un enfoque de la educación más que en un conjunto de técnicas pedagógicas.

La inclusión significa dar oportunidades a todos los estudiantes para que accedan y participen plenamente a la vida en las escuelas, sin importar sus necesidades buscando con ello la reducción de la exclusión de las culturas, grupos o clases sociales. La desigualdad y la exclusión están presentes en muchos escenarios de la vida social: el laboral, político y en el educativo; a partir de distintas conferencias mundiales, fundamentalmente de la Declaración de Salamanca, se han propuesto reformas para reducir la exclusión educativa aunque los alcances no han sido los esperados; al menos en Latinoamérica, autores como Duk y Murillo (2011) y el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP, 2012), ubican a Latinoamérica como la región del mundo donde se presenta la mayor desigualdad. Las minorías más vulnerables de exclusión son la niñez y juventud pues por su condición etaria y jurídica enfrentan mayor grado de propensión a la violación de sus derechos, además, si a la condición de niñez y juventud se suman otras condiciones adversas como distintos tipos de vulnerabilidades: económicas, sociales, geográficas, de salud, etc., el panorama se vuelve complejo y el enfoque de la inclusión educativa se ve más exigido.

El concepto de marginación es usado para definir la condición de individuos, grupos e incluso regiones y naciones que han quedado fuera de los sistemas que integran la sociedad en ciertas épocas y momentos, implica una ruptura de aquellos con el cuerpo social (Alvarado y Ríos, 2011). Se trata de una concepción de la realidad que está determinada desde el centro y supone una organización física del mundo, los marginados son los excluidos, los que se han quedado en la periferia y no tienen acceso a los beneficios que ofrece el centro (políticos, económicos, sociales, culturales, educativos, etc.), las causas de esta exclusión son diversas: sociales, culturales, raciales, de género, étnicas, geográficas, religiosas, etc., en cuanto a la marginalidad que se vive en el ámbito educativo, en México las investigaciones que han abordado este problema desde disciplinas como la historia o la sociología hacen énfasis en mujeres, grupos indígenas, artesanos y personas con necesidades especiales o con discapacidad, mención aparte merece el grupo constituido por niños, niñas y jóvenes que son considerados como población vulnerable por encontrarse en condiciones de inseguridad, contextos de violencia, condición de calle y de indefensión que obstaculizan su pleno desarrollo y les impide gozar de beneficios y de sus derechos. La vulnerabilidad se da en función de las condiciones físicas, económicas, sociales, políticas, técnicas, ideológicas, culturales, educativas, ecológicas e institucionales, la vulnerabilidad es pues un factor de marginalidad.

Ante el vínculo evidente entre marginación, vulnerabilidad y exclusión utilizaré el término de contexto vulnerable para referirme al espacio social donde

convergen condiciones que obstaculizan y amenazan el pleno desarrollo de los niños y adolescentes, posteriormente pretendo describir los itinerarios que transitan los niños y sus familias en su trayectoria educativa dentro de las instituciones.

Escuela, exclusión y contexto social

Actualmente es poco frecuente referirse a los niños con algún tipo de necesidad educativa especial como "anormales, débiles, inestables, retardados, etc.", sin embargo se emplean otras categorías para señalar que no se adecuan a la norma escolar, en las escuelas existen niños etiquetados como "dispersos, lentos, problemáticos, impulsivos", entre otros, se suman también los niños con problemas de conducta y/o aprendizaje, con carencias sociales, económicas y culturales, con fracaso escolar reiterado, con problemáticas familiares, emocionales, etc., por otro lado se sigue recurriendo a modelos que reducen los procesos psico sociales a problemas de los niños, y no se cuestiona la estructura que les da origen. Para resolver estos problemas conceptuales Booth y Ainscow proponen el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación para resaltar la influencia de los contextos social y escolar por encima de las condiciones individuales de los alumnos en su desempeño escolar: "Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas" (Booth y Ainscow, 2000, p.8).

Esta reformulación conceptual permite replantear el papel de los alumnos en los resultados negativos de su trayectoria académica, pues se trasciende de un enfoque que atribuye el fracaso escolar a las características individuales de los niños a otro que relaciona dicho fracaso con la presencia de barreras propiciadas por el espacio social; entendido como la escuela, la familia y el grupo o la clase social, tal es el caso de los niños en situación de calle, abandono, insertados en dinámicas familiares complejas o de violencia quienes enfrentan desde la adversidad la experiencia de aprender en ambientes homogéneos.

La normativa de los sistemas educativos pugna por asegurar que todos los niños, independientemente de sus características particulares, tengan acceso a una educación de calidad que les asegure conseguir y desarrollar los conocimientos, destrezas y habilidades necesarios para insertarse y participar plenamente en un mundo globalizado, contribuir en la construcción de sociedades más justas desde la educación, pasa entonces por preocuparse especialmente de la suerte de los menos favorecidos (Bolívar, 2005), Goffman (2012) llama a las desventajas, fallas, defectos o estigmas a los atributos que hacen a un ser humano diferente a los demás y que llegan a reducirlo a un ser inficionado y menospreciado, se debe evitar el peligro de asignar esos atributos pues el reto está en reconocer el valor de la diversidad como un

bien en sí misma, que a su vez enriquece la sociedad; abandonando esa visión problemática de las diferencias, en la cual el reconocimiento de dichas diferencias, vistas como amenaza ha tenido como único propósito convertirlas en desigualdades (Aguilar, 2003).

Durante mucho tiempo los niños se han enfrentado cotidianamente a las diferentes formas de lo social: símbolos, prácticas, discursos, instituciones y procesos, esta visión particular de la infancia había sido ignorada o poco estudiada, por ello se busca, a través de investigaciones como este, devolver la voz a los niños para aproximarse a una comprensión más profunda de los fenómenos asociados a su desempeño como actores sociales.

La escuela constituye un agente de socialización, un espacio que brinda la posibilidad de pensarse y asumirse como individuo social, pero ¿qué pasa con aquellos niños que han quedado fuera de estas instituciones?, ¿qué alternativas tienen para lograr lo propuesto por la escuela?

El proceso educativo de cualquier persona puede ser analizado como un itinerario a través de las instituciones en las que se produce, "dichos itinerarios están marcados tanto por la diversidad individual de los procesos personales como por el sistema de organización institucional en el que se producen" (Pérez de Lara, 1999, p.136), construir dichos itinerarios recuperando las narrativas de los sujetos es el interés primordial de este trabajo.

Metodología

La metodología empleada para abordar los objetivos planteados al inicio de la investigación es de corte cualitativo empleando el método etnográfico con registro a través del diario de campo y las técnicas de observación no participante, entrevistas a profundidad, relatos e historias de vida.

Considero pertinente recuperar los objetivos planteados al inicio de la etapa de trabajo de campo:

1. Analizar el papel de la escuela en la formación de los alumnos como propiciadora u obstaculizadora en los procesos de inclusión.
2. Conocer la perspectiva de los actores involucrados en los procesos de inclusión educativa sobre sus avances y retos en la concreción de las políticas de inclusión.
3. Conocer los itinerarios por los que atraviesan los alumnos provenientes de contextos vulnerables en su proceso educativo a través de su propia experiencia y la de sus familias.

Consideré el abordaje etnográfico pertinente pues este contribuye a obtener una mirada diferente sobre los espacios educativos, la etnografía, como propone

Rockwell (1993), representa una rama de la antropología que recolecta conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en el tiempo y el espacio, por su parte, Montesinos y Sinisi (2009), consideran que estos abordajes posibilitan desentrañar la trama de relaciones que hacen a esta institución un mundo singular y más intrincado del que permiten ver las perspectivas ubicadas desde arriba, las mismas autoras consideran a la escuela, uno de los aspectos más naturalizados del proceso global de escolarización de las poblaciones que había permanecido fuera de los esfuerzos investigativos, la presencia de fenómenos sociales que complejizan la realidad educativa de las sociedades hace necesario su abordaje desde metodologías más participativas y que contemplen las situaciones particulares en las cuales están insertas.

Por otro lado, estos enfoques se vuelven también relevantes para la toma de decisiones en la formulación de políticas públicas pues obliga a contemplar dichos procesos como resultado de un análisis profundo de las realidades y no como producto de imposiciones pensadas desde el exterior.

La primera fase de trabajo de campo se llevó a cabo en el periodo del semestre agosto-diciembre del 2015, previo al inicio de esta fase se diseñó un plan de trabajo de campo que contemplaba actividades en tres escuelas primarias de la ciudad de San Luis Potosí ubicadas en el centro de la ciudad y en algunas localidades periféricas, dichas actividades consistían en gestión y acceso a los centros escolares mediante oficios y entrevistas con las autoridades, entrevistas a profundidad con maestros, padres de familia y alumnos identificados con necesidades educativas especiales, observaciones y visitas a las familias en sus hogares, la finalidad era abarcar los espacios escolar y familiar de los alumnos para identificar las dinámicas que rodeaban su entorno y conocer como estas determinaban o atenuaban la exclusión.

La selección de las escuelas contempladas se llevó a cabo de modo no probabilístico e intencional, la primera por ser la que otorgó mayores facilidades para participar y las otras por su ubicación buscando establecer un comparativo entre el centro de la ciudad y sus periferias, sin embargo existieron dificultades para acceder a estas como las siguientes:

- La renuencia de directores y maestros a ser observados y sentirse evaluados.
- Los directores de las escuelas no consideraban que existieran alumnos con problemáticas significativas por lo que no consideraban viable su participación en el proyecto.

Estas eventualidades, aunadas a los datos obtenidos en las primeras observaciones me llevaron a considerar otros escenarios no escolarizados que intentaban captar a los niños, niñas y adolescentes que eran rechazados y excluidos de las instituciones educativas por quedar fuera de la norma, buscando incidir en su

inclusión educativa y social, fue así como llegué a un centro de educación permanente, ubicado en un mercado muy popular ubicado en el centro de la ciudad de San Luis Potosí, donde se desarrollaba el programa EDUVI (Educando para la Vida), en un inicio no tenía mayor información sobre dicho centro, imaginaba encontrar las condiciones características de una institución educativa: salones, maestros y alumnos, en la realidad estas características estaban presentes pero en un plano diferente pues distaban de ser salones, maestros y alumnos convencionales como se describirá más adelante.

Se analizaron interacciones de los niños con sus iguales, con los maestros, con los padres de familia, la dinámica familiar, los discursos producidos en ese espacio, las prácticas al interior, la actitud de padres, maestros e instituciones.

Las observaciones en el aula, la escuela y el hogar fueron registradas en diario de campo y las entrevistas y relatos orales audio grabados y transcritos.

Programa "Educando para la vida"

El programa "Educando para la vida" surgió en la ciudad de San Luis Potosí en el mes de octubre de 1994, cuando la Secretaría de Educación Pública formó un staff para llevar los servicios educativos a los niños y jóvenes que se encontraban en situación de calle. El propósito era claro: coadyuvar la formación de los menores en situaciones adversas a través de la apropiación de contenidos de aprendizaje que les permitiera obtener un perfil de desempeño funcional en la sociedad y los prepararan para enfrentar los retos del mundo actual. Para este entonces se había advertido la presencia de un gran número de niños y jóvenes en los cruceros viales trabajando como lavacoches, vendiendo chicles, desempeñándose como payasos o mimos, traga fuegos, etc., para obtener medios de subsistencia; ante este panorama se reconoció un hueco en las acciones de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado para llevar cobertura a las poblaciones desfavorecidas. La persona encargada para implementarlo fue la profesora María del Socorro Vázquez Ríos quien hasta la fecha ha permanecido como responsable, durante mi recorrido etnográfico por las instituciones ella fue mi guía.

Sobre los inicios del programa la profesora Socorro señala:

> *"Empezamos en los camellones dando lápices y libretas, poniendo sumas, pero no había éxito, los niños se iban y no volvían, (…) iniciamos con 27 niños sentados en las banquetas y en los cruceros de los límites de San Juan de Guadalupe, en el tiradero municipal, en la central camionera y en el puente paisanos duramos un año y medio o dos, después de ese tiempo el DIF nacional nos donó una aula móvil, un camión viejito lo adornaron muy bonito y lo acondicionaron por dentro, así podíamos llegar a diferentes zonas, luego nos dedicamos a trabajar con 114 drogadictos que pernoctaban detrás de edificio de seguridad pública pero en el 2002 la Procuraduría*

> *General de Justicia del Estado realizó una redada y terminó disolviendo el grupo, entonces el presidente municipal de ese entonces nos conminó a no salir, pues decía que los niños estaban en la calle porque nosotros estábamos ahí y así el problema no se iba a resolver, por eso se buscó un espacio físico". (E1p1)*[2].

Una escalera de metal oxidada ubicada en la puerta nueve conduce al salón ubicado en la segunda planta del mercado "República", la entrada está flanqueada por la pinta de una imagen de la virgen de Guadalupe que se aprecia data de algunos años, al entrar se encuentra uno de frente con un espacio amplio, numerosas sillas y mesas dispuestas al fondo, algunas plantas, divisiones de tabla roca y montañas de libros usados sobre mesas recargados en las paredes. A la entrada hay un escritorio que funciona como recepción, sobre este hay más libros y pilas de documentos, hay una computadora y un fax, a un lado hay una banca donde suelen sentarse las madres de los alumnos, del otro lado del salón había un pizarrón verde y más libreros viejos arriba había letreros de guardar silencio, había una división de cristal que parecía ser una cocina, en la barra había garrafones vacíos de agua y cajas de cartón, había tambos de plástico llenos de agua y algunos otros para la basura, al otro lado de la entrada se encontraban los baños, mal olientes y descuidados, después supe que dicho espacio fue en su momento un desayunador para niños de la calle.

La escuela abre a las diez de la mañana y cierra a las ocho porque a esa hora cierran el mercado y la única salida es por el estacionamiento sin embargo siguen llegando niños hasta las nueve de la noche. Hay dos maestros por la mañana y dos por la tarde, los niños acuden principalmente por problemas de aprendizaje, de conducta, porque no pueden seguir en la escuela y son condicionados a recibir regularización o niños que sufrieron acoso o fueron expulsados, los maestros encabezados por la profesora Socorro se encargan de darles seguimiento y buscarles escuela, según relata:

> *"Actualmente trabajamos con 80 niños en dos turnos, por la mañana hay dos maestros y por la tarde hay otros dos, yo atiendo a los niños que no han adquirido el sistema de lectoescritura, por las mañanas vienen pocos niños son los que no asisten a la escuela, los que vienen por la tarde son más y están por grados, el maestros Toño atiende a los niños de tercero y cuarto grado y el maestro Julio atiende a los de sexto y a los de secundaria. Los niños vienen de muchos lados, hay niños de los magueyes, de la colonia Mártires de la Revolución, del Sauzalito, de Peñasco, de Las Terceras"* (todas ellas colonias periféricas y caracterizadas por su alta incidencia delictiva, inseguridad y pobreza). "A*quí recibimos a todos los niños, sin importar raza, religión, procedencia, nivel económico, si tienen un problema*

---

2 Sistema de clasificación de las entrevistas, las siglas obedecen a: E= entrevista, número de entrevista y número de página en la transcripción.

está bien, si tienen 20, ¡mucho mejor!, si tienen cinco de calificación está bien, si tienen cero, ¡mucho mejor!" (E1p2).

Al respecto del involucramiento de los padres señala la profesora:
"es difícil, no hay y es que es muy difícil los papás de estos niños son rateros, pandilleros, drogadictos, son violentos, entonces no podemos prever conflictos" (E1p2).

Empecé a asistir por las tardes que es cuando se concentra el mayor número de niños, desde las dos de la tarde hasta las ocho, a pesar de las advertencias de que era peligroso pues el mercado se quedaba solo y para salir tenía que atravesar el estacionamiento vacío y poco iluminado, escuchaba que había asaltos, agresiones y era verdad, el primer cuadro de la ciudad estaba ocupado por vendedores ambulantes que se retiraban cuando se cerraba el mercado pues ya no había gente, del lado del principal eje vial de la ciudad, donde convergen un gran número de rutas de autobuses de transporte público, había poca iluminación y gran movimiento de personas a todas horas del día, por las calles del otro lado del mercado, en la avenida Reforma se ubican vendedores de discos piratas, hoteles de paso donde se prostituyen menores de edad y a unas cuadras en la calle de Hidalgo una estación de policía. La gente que transita ese lugar por la noche tiene aspecto violento, pandilleril, hay algunos lavacoches que se reúnen cuando ya no hay puestos en la banqueta del mercado, y por las noches consumen bebidas embriagantes o inhalan sustancias tóxicas, la mayoría duerme ahí mismo.

La formación de la profesora Socorro es como maestra de Educación Especial y tiene vasta experiencia en experimentación pedagógica, su técnica de enseñanza consiste en dedicar de cinco a seis horas diarias para preparar material para cada niño, fichas con ejercicios para cada uno, al llegar por primera vez hacía una evaluación que consistía en un dictado de palabras, los niños no tenían una escritura convencional, había unos que escribían con palitos o bolitas y ya estaban en segundo año, otros no tenían trazos, había muchos casos todos muy diferentes, a cada niño la maestra le daba una libreta italiana de 50 hojas, en ella pegaba ejercicios y material para que los niños trabajaran, todos los días se llevaba libretas a su casa y allá preparaba los ejercicios para que los niños trabajaran al día siguiente, tenía en la mesa varios sobres con tarjetas que pegaba en las libretas con las indicaciones del ejercicio y ponía lápices al centro para los niños que no llevaban, también lápices de colores en un bote que siempre estaba lleno, eran de marca propia de una tienda de artículos para oficina, se les rompía fácil la punta y los niños decían que no pintaban bien, pero era lo que se podía comprar con los pocos recursos con los que se contaba. Lo único que necesita cada niño que quiere ingresar son ganas de trabajar y solo tienen una tarea diaria: llevar y traer lápiz.

Algunos niños eran acompañados por sus madres quienes estaban preocupadas porque sus hijos iban mal en la escuela, estaban a punto de reprobar, habían sido expulsados, maltratados, discriminados, o violentados, otros niños no asistían a la escuela porque sus familias no tenían recursos económicos, porque tenían comportamientos disruptivos, suicidas o padecimientos psiquiátricos sin atención médica, el común denominador de las madres era la preocupación, sobre el rechazo que sufría por parte de la institución educativa una madre de familia relata como el director de esa escuela le dijo en tono despectivo: "su hijo tiene beca y es burro", la razón por la que ese niño contaba con apoyo era la precaria situación económica y el riesgo de perderse la oportunidad de ir a la escuela más que el estímulo a su desempeño, no se trataba de dar apoyo a quienes tenían las posibilidades de permanecer en la escuela sino a quienes estaban en riesgo de abandonarla, todavía los maestros y directivos no lo ven de esa manera. Otra señora que acudía con su hija al centro en busca de libretas que requería para estudiar, era madre soltera, tenía un grado leve de retraso mental, laboraba como comerciante ambulante y ganaba 50 pesos diarios de la venta de gelatinas afuera de la iglesia del Barrio del Montecillo, esto cuando no era retirada de ese lugar por la fuerza pública pues el ambulantaje está prohibido en el primer cuadro de la ciudad, se muestra preocupada por la discriminación que sufre Lidia, su hija por no aprender a la par de sus compañeros.

Ante la pregunta ¿cuál es el problema de su hijo? las respuestas de los padres abundan: "no se le pegan las cosas", "no obedece a la maestra", "no sabe leer y ya está en tercer grado", "no quiere aprender", ante esta última preocupación la respuesta parecía sencilla pero disyuntiva: "si el niño no quiere aprender, que no aprenda", ¿qué encierra esta respuesta?: para el ser humano aprender debería involucrar interés pues el solo hecho de conocer algo nuevo es placentero, pero los niños no lo han descubierto aún, la respuesta está en que la escuela no lo maneja de esa forma, se aprende para evitar castigos y conseguir premios, no se transmite a los niños ese placer por aprender y se vuelve algo tedioso, a lo que se ven obligados, por otro lado: ¿qué implica el querer aprender?, ¿la voluntad de aprender es suficiente para tener resultados exitosos en la escuela?, con maestros no comprometidos o distantes, con tensiones en el núcleo familiar, con poca solvencia económica de sus padres, ¿podrán los niños sentir deseos verdaderamente de aprender?. Para la profesora, el 99% de los casos que recibía eran procesos violentados y lo explica así:

> *"todos los casos aquí, bueno no todos, el 99% son casos de violentar un proceso, yo le llamo violentar un proceso a no permitirles a los niños aprender según su ritmo, todos los métodos de las escuelas funcionan así, entonces es a los maestros a los que me deben mandar, no a los niños" (E1, T1p5).*

Otra actividad realizada por la coordinadora del programa era visitar escuelas para dar seguimiento a los niños que había integrado, después de ir de puerta en puerta negociando con directores y maestros el acceso de estos niños, niñas y jóvenes, ofreciéndose a darles seguimiento y ayuda para que lograran resultados exitosos, otras veces asistía a las oficinas de la secretaría a atender asuntos, no tenía ayudantes había una secretaria que solo iba dos días a la semana y la desorganización era evidente, muchas veces mientras estaba trabajando llegaban madres queriendo hablar con ella y entonces para atenderlas dejaba solos a los niños, todas tenían problemas, no tenían para el camión, sufrían violencia por parte de sus parejas, estaban enfermas, no tenían trabajo, estos eran los problemas frecuentes, por otro lado había niños que a su corta edad tenían graves problemas; como Moisés, un niño de 14 años alcohólico, adicto y sin poder concluir el 4º grado de primaria, se consiguió que una escuela con baja matricula lo aceptara y estuviera oficialmente inscrito con el entendido de que en el centro se le prepararía para presentar exámenes de acreditación.

El centro o "la escuelita" como la llamaban los niños y las mamás se volvió el lugar donde pasaba la mayor parte del día, todo el barullo de los niños, la constante desorganización que predominaba en el lugar me era caótica, no había día en que la maestra no estuviera atendiendo madres, a niños, contestando el teléfono o teniendo que salir de emergencia, pero no podía ser de otra manera, como los maestros que trabajan ahí mencionaron. "no es una escuela como las demás" y tenían razón, era un espacio físico con mobiliario escolar pero las diferentes características de sus alumnos, sus condiciones, la forma de trabajo, la falta de un horario establecido en el que tenían que acudir, la libertad que se le daba a los niños para desarrollar su proceso a su propio ritmo, todo hacía diferente las prácticas educativas ahí encontradas.

Entre las madres pude recuperar otras inquietudes: una señora que llevaba a sus dos hijos y un sobrino, mencionó que los niños no iban mal en la escuela incluso les gustaba pero que no quería que sus niños pasaran tiempo sin hacer nada por las tardes, ellos estaban en el Hogar del niño es una escuela religiosa de mucha antigüedad en San Luis Potosí. Ella y los tres niños vivían en los basureros de Peñasco donde que los niños que asistían a la escuela que estaba cerca y salían a la 1 de la tarde se la pasaban en la calle vandalizando, empezando a robar, ella no quería eso para sus hijos y buscaba tenerlos ocupados, aunque el traslado fuera largo y costoso porque tenía que pagar pasaje para los cuatro, sobre cómo era la vida en el basurero, los niños señalan: *"*muy fea el otro día hallaron a un señor muerto" lo contaban como algo común, sin ninguna extrañeza eso ya es algo con lo que han aprendido a vivir a su corta edad.

La alumna más antigua era una mujer mayor, Rafita, tenía más de 50 años pero tenía un retraso mental moderado por lo que su forma de vestir y actitudes eran infantiles, había llegado desde que la escuela abrió en esas instalaciones, ya había

terminado la primaria y había empezado la secundaria en el sistema abierto que estaba en el mismo mercado pero se había desanimado porque las maestras no le ponían atención y decía que no aprendía nada, por eso había regresado, era una alumna comprometida, Rafita nunca faltaba aunque hiciera mucho frio o lloviera, siempre llevaba mandarinas o manzanas y las regalaba a todos, era entusiasta, no conocí más de su vida, solo que vivía con sus hermanos quienes la cuidaban y la apoyaban con sus tareas y trabajos pero me preguntaba cómo habría sido su vida de niña con sus dificultades, porque habría tenido que esperar hasta ser adulta para poder aprender a leer y a escribir o a sumar y dividir, porque no habría asistido a la escuela si ahora daba muestras de constancia y buen aprovechamiento, habría podido acabar sus estudios mucho antes, quizá hubiera podido tener un trabajo o una vida diferente, lo importante es que lo estaba logrando ahora y para ello el programa Educando para la Vida había sido fundamental.

Otra de las visitas fue a una secundaria de la colonia tercera chica, la Jesús M. Isais, días antes había llegado un chico al mercado, cuando la maestra le preguntó porque no había ido a la escuela él contestó que lo habían suspendido, la maestra le preguntó qué le había dicho su mamá y el no dijo nada pero reía, después empezó a contar que él y sus compañeros habían ido a otra secundaria cercana a buscar pelea y lo habían reportado, por eso lo suspendieron, me contó que lo subieron a una patrulla y lo esposaron, su relato era emotivo, lleno de euforia, le pregunté si no le había dado miedo y me contestó que no. Cuando íbamos a la secundaria en el taxi la maestra me dijo:

> *"vamos a ver el caso de Oscar, él es un niño que integramos este año aquí en la secundaria y desde que llegó ha tenido problemas el otro día a la salida unos pandilleros lo asaltaron, lo golpearon y le robaron su celular, sus compañeros se enteraron y cuando supieron quienes habían sido decidieron ir a la escuela de los otros muchachos a desquitarse, aventaron piedras y rompieron vidrios, hicieron destrozos y hubo varios golpeados, entonces lo suspendieron, él no le dio importancia pero su mamá me llamó para decirme que lo quieren expulsar y no lo dejan entrar entonces vengo a preguntar que pasa porque yo lo integré y quiero ver que pasa realmente y que se puede hacer, como te dije una vez, no basta integrar a los niños a las escuelas, hay que darles seguimiento, eso es lo difícil porque no tengo quien me ayude los maestros por su sueldo no les puedo pedir que me apoyen a actividades extras y en la secretaría me limitan mucho, no me dan recursos, necesito gente, hay gente que es buena para conseguir recursos, para lo administrativo, yo no, lo mío es enseñar, si me dedico a lo otro descuido a los niños, entonces por eso estamos tan atrasados"*[3].

[3] Transcripción del diario de campo, 10 de noviembre de 2015.

Al llegar a la secundaria de la calle Cruz colorada en la colonia tercera chica, estaba cerrada con llave, las rejas eran altas y tenían alambre de púas arriba, al entrar se oía el bullicio de adolescentes gritando, algunos más se asomaban por las ventanas daba la impresión de una cárcel o un reformatorio.

Nos entrevistamos con el director, quien explica los hechos que son motivo para darlo de baja:

> *"La semana pasada un grupo de entre 30 y 40 alumnos de este plantel fueron a la escuela secundaria oficial que está por aquí cerca a cometer actos de vandalismo, agredieron a alumnos y maestros, arrojaron piedras y objetos lapidaron vehículos, no solo de maestros y gente de la escuela, también de vecinos que pasaban por ahí, también al director lo quisieron golpear, hay videos y grabaciones de todo esto que le cuento, me han venido a mostrar, (la subdirectora interrumpe y le dice a la maestra que incluso la nota salió en las noticias locales) ha venido la gente afectada pidiendo que se les repongan sus bienes, y al indagar nos dimos cuenta de que Oscar fue de los incitadores, el aparece en los videos, ya lo tienen identificado, como usted sabe maestra, nosotros estamos en un polígono de alta inseguridad, seguido hay brotes de violencia, hay mucha inseguridad, los últimos días hemos detectado jóvenes que están en la puerta de la escuela y vienen a buscar a Oscar, lo quieren a él, hay publicaciones en las redes sociales amenazándolo y usted sabe que eso es muy grave, aquí no tenemos seguridad, le hablamos a la policía y nos dijo que solo tenían dos patrullas de las cuales una está descompuesta entonces no nos pueden mandar vigilancia, hemos suspendido honores a la bandera y ensayos de la banda de guerra porque hay gente ajena vigilando, lanzan piedras, he recogido pedazos de mosaicos de los patios y siento que la situación ya nos rebasó, yo no puedo exponer a mi personal ni a los alumnos, no tenemos ningún tipo de seguridad, actualmente, si yo salgo a separar a dos alumnos que se están peleando afuera de la escuela, son solo sujetar a uno ya me estoy metiendo un problema porque se me acusa en derechos humanos de agresión, es una situación muy complicada, yo tampoco puedo garantizar la seguridad de Oscar y créame que lo que estamos proponiendo es que se vayaa de la escuela, no es una expulsión, yo estoy en la mejor disposición de darle un traslado de facilitarlo, su seguridad al igual que la nuestra corre peligro, yo me he dado cuenta que hay gente involucrada que manipula a los jóvenes, gente de grupos delictivos que está al acecho y los engatusa y los mueve, yo no sé quién esté detrás de esta cacería del muchacho pero no quiero que afuera de la escuela pase una tragedia, en mi experiencia como maestro me ha tocado ver tres muertes de muchachos, uno de ellos en la puerta de la escuela, estaba yo parado en la puerta y lo vi caminando cuando llegaron dos tipos en una moto, uno se bajó lo amagó por atrás, sacó una puntilla y lo atravesó por la espalda, el muchacho cayó y murió desangrado, los de la moto se fueron y todo en minutos, nadie hizo nada, yo no quiero, le repito, ver más esas cosas aquí, mire (en ese momento abre el cajón y saca una*

> *bolsa con marihuana y lo que parece ser cocaína) lo que les quité a unos alumnos, esto es muy común, ya sabemos quiénes son los tenemos identificados, vienen a la salida y traen mochilas pero que ganamos si la policía no nos ayuda" (T3p1)*[4].

Ante esta situación la decisión de la profesora fue tajante "¡nos lo llevamos!, lo más importante era cuidar la integridad de Oscar, se solicitó su traslado a otra institución aún por convenir.

Otro caso similar fue el de Arturo, asistía a la secundaria Rafael Nieto Compeán de la colonia Ricardo B. Anaya, a él también la maestra lo había integrado y por pelear con otro niño lo habían suspendido, en esa ocasión hablamos con una trabajadora social, nos explicó que se habían presentado problemas y no podía hacer nada, pues él era el único responsable por involucrarse en conflictos, Arturo menciona que solo se ha defendido de las agresiones de sus compañeros que lo han molestado desde que llegó de nuevo ingreso al segundo año, que ya había muchos antecedentes y nadie hacía nada, ni los maestros, luego dijo sentirse con miedo y que ya no quería volver a la escuela, que no se sentía seguro, visiblemente molesto dijo que el ya no volvería y la trabajadora social dijo que entonces hiciera lo que quisiera, y que pasara con el director a hablarlo, Arturo no volvió a la escuela, supe por la maestra que había empezado a ir a terapia psicológica y que la madre estaba de acuerdo, no se sabe si volverá más adelante o se cambiará.

Otra maestra del programa que trabajaba en el turno matutino señala:

> *"trabajar aquí es muy difícil porque trabajamos con niños que vienen con el estómago vacío y con hambre no entran las letras, estos niños por ejemplo (me señaló a un niño y una niña que estaban sentados frente a ella) llegaron a penas ayer, su papá me los trajo para que aprendan a leer y a escribir, vienen de Oaxaca y hablan poco español, hablan mixteco y tienen un hermanito chiquito de tres años y otra mayor que es la que más necesita estudiar pero es la que tiene que ayudar a los papás con el trabajo, venden semillas y dulces en el centro, entonces son realidades que uno no puede hacer nada. Otro problema es que hay papás que dejan a sus hijos muy desprotegidos y creen que uno puede sacarlos solos adelante, es que a la gente de ahora se les hace muy fácil traer hijos al mundo pero no se hacen responsables" (E5p1).*

La hermana mayor de Cristóbal y Vanessa tenía discapacidad auditiva y necesitaba auxiliares, al preguntarles si no la podían llevar al centro, él explicaba con su español limitado que mientras no resolviera su problema era difícil, y que por lo pronto les ayudaba en el trabajo.

---

4 Transcripción de grabación en trabajo de campo número tres, página uno.

Hasta aquí, los casos abordados proporcionan un panorama de la diversidad de la infancia que es atendida en este centro, las dificultades de la práctica educativa, los obstáculos para la inserción de los niños a las escuelas, el papel de estas en la exclusión de los alumnos catalogados como "problemáticos", los entornos adversos que desempeñan distintas implicaciones en los procesos educativos de los alumnos, todo ello determina el itinerario de cada niño en su proceso educativo.

Discusión y Reflexiones finales

Con el análisis de este caso se pretendió ilustrar en primer lugar la estrategia metodológica etnográfica como un herramienta útil en la investigación de los procesos educativos tanto al interior de la escuela como fuera de esta pues permite acceder a las narrativas de los sujetos y a los significados de las mismas y permite un adentramiento a la realidad donde se desenvuelven los actores sociales como se aprecia en los testimonios recuperados de los actores, la inclusión aun es un proyecto que permanece aún en el discurso, hace falta dotar a las escuelas y a maestros de educación regular de recursos y estrategias para llegar a los grupos más desfavorecidos, al respecto, Rojas (2004, en Bolívar, 2005, p.4) señala que puede haber una igualdad formal de acceso a la educación; pero, equitativamente, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables, la propuesta es la búsqueda de una justicia distributiva que en la educación debe buscar la equidad, repartiendo los medios para favorecer a los desfavorecidos en lugar de buscar la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. Así pues, la equidad en la educación concibe a la justicia escolar como la forma de resolver la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades: recursos, calidad del profesorado o recursos compensatorios.

Al hablar de inclusión es imposible no considerar a la diversidad, ambos son indisociables y convergen de varias maneras en los escenarios educativos marcados por las complejidades sociales actuales, por lo que es necesario considerar más allá de las diferencias entre los alumnos el tipo de respuesta educativa que necesitan para progresar, sin que esto implique ignorar sus cualidades personales.

Por otro lado, el caso del programa Educando para la Vida, ilustra la falta de concreción de las políticas educativas en estos ámbitos, dejando en manos de los diversos actores la responsabilidad de resolver las dificultades que surgen sobre la marcha, si bien, hasta el momento el centro y los profesionistas que ahí se desempeñan han adoptado medidas asistenciales para con la población que atienden, no hay aún una regulación de la atención en este contexto, principalmente por el olvido en el que se encuentra esta población por las instituciones oficiales, hace falta el desarrollo de políticas públicas que busquen incidir en los problemas públicos de manera más

integral pues en el caso particular de la infancia, las actuaciones deben de ser inmediatas, pues a futuro puede ser tarde. Por otro lado, la investigación situada en los sectores vulnerables se hace imprescindible para brindar posibles pautas de acción en materia de políticas públicas.

Referencias

Alvarado, M., Ríos. R. (2011). Grupos marginados en educación (siglos XIX-XX). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Bonilla editores.

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 3, (2), pp. 42-69.

Booth, T., Ainscow. M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (2ªed). Manchester: CSIE.

Duk, C., Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 11-12.

García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomelí, K., Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre inclusión educativa. Revista actualidades investigativas en educación. 13 (1), pp.1-29.

Goffman, I. (2012). Estigma, la identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

Montesinos, M. P., Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. Cuadernos de antropología social, (29). pp. 43-60.

Parrilla, M. A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. Revista de Educación Inclusiva, 3(1), 165-174.

Pérez de Lara, N. (1999). La capacidad de ser sujeto. Madrid: Laertes.

RIMISP, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Social. (2012). Pobreza y desigualdad. Informe Latinoamericano 2011. RIMISP. Recuperado de http://www.informelatinoamericano.org/skin/descargables/informe/Informe%20Rimisp%20Completo%20Web.pdf

Rockwell, E. (1993). Etnografía y teoría de la investigación educativa. Documento impreso en el Departamento de Informática del CIDEM, para su uso en las actividades académicas de la Coordinación de Educación del CIDEM. Morelia, Mich., marzo de 1993.

TRAYECTORIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON DEFICIENCIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Graciliana Garcia Leite[1]

Resumen

La inclusión de estudiantes público de la educación especial, en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), modalidad enseñanza media, ha crecido gradualmente los últimos años, siendo objeto de discusión en el ámbito educacional. Tales discusiones visan reflejar acerca de las demandas de un alunado que presenta especificidades y posee derecho al acceso y a la permanencia en la escuela común. El presente estudio tuvo como objetivo definir l perfil y trayectoria escolar de estudiantes público de la educación especial matriculados en la EJA, nivel enseñanza media, buscando identificar los principales elementos que marcaron su trayectoria escolar, sus expectativas y los motivos que lo llevaron a retornar a los estudios en la EJA modalidad enseñanza media. Se trata de una investigación descriptiva de abordaje cualitativo, y contó con la participación de 10 estudiantes de diferentes escuelas. Como procedimiento de recolección de datos, se realizó entrevista individual con guión semiestructurado y aplicación de un cuestionario socioeconómico adaptado del Examen Nacional para Certificación de Calificaciones de Jóvenes y Adultos 2013. Entre los resultados se observa pasaje por varias escuelas a lo largo del proceso de escolarización, dificultades relatadas el transcurrir del proceso inclusivo, perfil joven de los estudiantes, creencia que escuela contribuirá para proseguir en los estudios y capacitar para el mercado de trabajo. Concluimos al analizar las trayectorias escolares que la EJA es vista como la oportunidad de inserción social, sea a través de la formación profesional futura o del ingreso en el mercado de trabajo, se constató la ampliación de las políticas públicas que garantizan el derecho y el acceso de jóvenes y adultos la educación en la enseñanza regular, inclusive para los estudiantes con deficiencia, sin embargo, se observan los desafíos presentes en la efectivación de las políticas inclusivas para el atendimiento a las necesidades de los estudiantes con deficiencia.

[1] Graduanda do Curso de Lic. em Ed. Especial. Univ. Fed. de São Carlos (UFSCar). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da CAPES, sob a orientação da Profa Dra Juliane Ap. de Paula Perez Campos. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD). E-mail:gracilianagl@gmail.com

Palabras clave: Educación Especial; Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); Enseñanza Media; Inclusión Escolar.

Introdução

A inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)[2] no ensino regular, aqui em destaque os alunos com deficiência, tem sido um dos principais objetos de discussão no âmbito educacional. Tais discussões visam refletir acerca das demandas de um alunado que apresenta especificidades e possui o direito ao acesso e à permanência na escola comum. A Constituição Federal no artigo 205 afirma que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (Brasil, 1988).

Em relação ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a promulgação da Constituição Federal em 1988 observa-se a materialização do reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas no campo da EJA e a garantia da escolarização no ensino fundamental, obrigatório e gratuita para todos sob a responsabilidade do Estado, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a escolarização em época apropriada.

O parecer CNE/CEB Nº 2000 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos, aponta, entre outros, o direito e o resguardo à uma escola de qualidade:

> A restauração do direito negado a jovens e adultos, a busca por uma escola de qualidade, a qualidade de vida de jovens e adultos como fator preponderante quando se trata das características do público desta modalidade. E acrescenta a necessidade de um planejamento específico para a modalidade que precisa contar com profissionais preparados para atuar na modalidade EJA, regimentos e projetos políticos pedagógicos que deem conta das especificidades da modalidade (Brasil/MEC, 2000).

Contudo, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a história da educação de jovens e adultos é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica e sua negação pelas políticas públicas concretas.

Neste sentido, ainda conforme os autores, o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares e que

[2]De acordo com o Decreto nº 7.611 de 2011, consideram-se como público-alvo da educação especial (PAEE) as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguiu aprendendo ao longo da vida.

Complementando, Di Pierro (2005) sinaliza que ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos. A concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificultam por parte dos professores valorização da cultura popular e o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

A inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA é um tema recente nas discussões educacionais. A literatura ainda é escassa, porém têm se tornado cada vez mais pertinentes os debates acerca da questão, uma vez que, seguindo o movimento inclusivo, a EJA se apresenta como possibilidade educativa para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular. Sobre a temática específica da trajetória escolar de estudantes com deficiência na EJA, um levantamento realizado na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2010 a 2015, localizou 1 (uma) tese Tinós (2010), e 3 (três) dissertações, Tomaino (2009), Haas (2013) e Freitas (2014).

Em relação às dissertações, Tomaino (2009) analisou as trajetórias escolares de estudantes oriundos de ambientes institucionalizados incluídos em escolas regulares no segmento da EJA, e uma análise comparativa entre os dois ambientes, a partir das concepções dos estudantes e as perspectivas de seus familiares e professoras sobre o processo de inclusão escolar. Os resultados indicaram a dificuldade de identificação do diagnóstico sobre a deficiência, o conhecimento limitado sobre às necessidades e possibilidades.

O estudo realizado por Haas (2013) analisou as trajetórias escolares de 3 sujeitos jovens e adultos com deficiência e suas trajetórias de vida, a partir de suas perspectivas sobre o processo de escolarização. O estudo apontou que dois participantes frequentaram exclusivamente o ensino especializado até o ingresso na EJA. O espaço da Escola Especial reduziu suas possibilidades e acabou desanimando a continuação nos estudos de um dos participantes. A outra participante refere-se à Escola Especial, como "tempo de obstáculo", e a EJA como sendo o momento em que "criou asas". Para os dois participantes, as práticas escolares vivenciadas nestes espaços indicaram a ausência de um currículo escolar com o compromisso de alfabetização.

O estudo de Freitas (2014) procurou compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a EJA. Os achados da pesquisa revelam uma longa permanência em uma mesma etapa, além de mudanças da rotatividade dos espaços escolares. A EJA é apontada pelas famílias como o único

espaço para o atendimento de jovens e adultos com deficiência intelectual. A docente destacou a precariedade das condições de trabalho do professor da EJA, também a consequência disto na organização e planejamento dos conteúdos curriculares destinados aos alunos, até mesmo os com deficiência intelectual.

Na tese realizada, Tinós (2010) teve como objetivo desvelar as trajetórias escolares de alunos com deficiência, a fim de compreender e re(significar) os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados. Os resultados identificaram diferentes tipos de serviços educacionais para atender as necessidades específicas dos participantes. Em ambas as trajetórias, é evidenciada a dificuldade da efetivação de uma educação inclusiva, visto que, não foram oferecidas condições pedagógicas que favorecessem o aprendizado dos participantes.

Percebe-se nestas pesquisas as trajetórias escolares indicam processos de exclusão, que certo modo, influenciaram os estudantes a escolherem a EJA como alternativa para concluir a escolarização; evidenciando as contradições e os desafios frente ao processo de inclusão.

De acordo com Siems (2012) a maioria dos estudos sobre escolarização de alunos com deficiência na EJA se concentra em dois eixos: na fragilidade das estruturas de Educação de Jovens e Adultos para o atendimento educacional à pessoas com deficiência; e as dificuldades vivenciadas nos serviços de Educação Especial para oferecer atividades acadêmicas efetivamente enriquecedoras e eficazes para a inclusão social destes jovens e adultos.

Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Brasil/INEP) (2013) do Censo Escolar da Educação Básica indicam um aumento gradual no número de matrículas de alunos PAEE nas classes comuns no período de 2007 a 2013, incluindo a EJA nível ensino médio, conforme mostrado na Tabela a seguir:

Ano	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA Nível Ensino Médio
2007	24.634	239.506	13.306	28.295
2008	27.603	297.986	17.344	32.296
2009	27.031	303.383	21.465	34.434
2010	34.044	380.112	27.695	41.385
2011	39.367	437.132	33.138	47.425
2012	40.456	485.965	42.499	50.198
2012	40.456	485.965	42.499	50.198

FONTE: INEP (2013) – Adaptado

Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação Especial nas Classes Comuns

O crescimento de matrículas verificado na EJA parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a Educação Básica no país, a baixa qualidade do ensino ofertado, "[...] embora o acesso e permanência tenham se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redunda em retorno à escola por meio da EJA" (Melleti; Bueno, 2011, p. 381).

Complementando, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil/MEC, 2008) foi determinante para garantir o acesso aos alunos PAEE nas escolas comuns, promovendo assim, novas concepções da educação especial nos sistemas de ensino. No que tange à EJA, a Política Nacional de Educação Especial reconhece que "[...] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social" (Brasil/MEC, 2008, p.16).

Em estudo realizado sobre a escolarização das pessoas com deficiência na EJA aponta-se a necessidade de mais pesquisas que analisem a situação educacional destes estudantes, pois, esta enfrenta "[...] uma série de problemas pedagógicos e políticos dificultando assim uma escolarização de qualidade para estas pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídas do espaço educacional" (Gonçalves; 2012, p. 12).

Desta forma, o objetivo geral deste estudo foi caracterizar o perfil e a trajetória dos alunos com deficiência, matriculados na EJA, modalidades de ensino médio. E teve como objetivos específicos: a) identificar o perfil dos alunos com deficiência matriculados na EJA, modalidade ensino médio nos municípios investigados, b) descrever o percurso e os elementos que marcaram a trajetória escolar dos alunos com deficiência matriculados na EJA, modalidade ensino médio nos municípios investigados, c) verificar quais as expectativas futuras dos alunos com deficiência matriculados na EJA, modalidade ensino médio nos municípios investigados.

Método

Tipo de Pesquisa

Pesquisa com abordagem qualitativa do tipo descritiva.

Aspectos Éticos

Anteriormente a coleta de dados o projeto de pesquisa e o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) foram encaminhados para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, no qual se submeteu a todas as exigências de acordo com a Resolução nº196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado sem nenhuma restrição através do Parecer nº 49256515.0.0000.5504.

Participantes

Participaram do estudo 10 estudantes do sexo masculino com deficiências variadas. A idade dos participantes variou entre 19 anos e 33 anos, sendo que cinco estudantes estavam no 2º ano do ensino médio e outros cinco no 3º ano do ensino médio. De forma a preservar o sigilo da identidade dos participantes, os mesmos foram identificados com os seguintes nomes fictícios: Cleiton, Danilo, Dênis, Gustavo, Igor, Luan, Luciano, Jean, José e Wesley. No grupo pesquisado 10% tinham deficiência intelectual, 20% tinham surdez, 30% tinham deficiência física e 40% tinham deficiência visual.

Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada nas dependências das escolas onde os participantes estudavam. Os participantes do estudo estavam distribuídos em oito escolas estaduais pertencentes a três diretorias de ensino, de seis munícipios do estado de São Paulo.

Instrumentos

Roteiro de Entrevista para estudantes da EJA – roteiro elaborado pela autora, específico para os estudantes da EJA, revisado pela orientadora e discutido com os membros do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), que sugeriu adequações com o objetivo de garantir a eficácia do instrumento e atender os objetivos do estudo.

O roteiro final foi composto por eixos centrais que contemplaram o processo de escolarização: na educação infantil, no ensino fundamental, ensino médio e EJA. Esses eixos ainda subdividiam em questões que vislumbravam sobre: a interação e convivência na escola, relação com os professores, participação nas aulas e atividades, avaliações e aprendizado, e expectativas após o término da EJA.

Questionário Socioeconômico ENCCEJA 2013 – questionário adaptado pela autora que contemplava perguntas fechadas e abertas que teve como objetivo caracterizar o perfil socioeconômico dos participantes. Para a adaptação foram retiradas algumas questões, acrescentadas outras, para atender os objetivos do estudo. Nas perguntas que tinham várias alternativas para assinalar, optou-se por deixar o espaço aberto para o entrevistado responder a questão.

Procedimento de Coleta de Dados

Após ter as autorizações e o TCLE assinados a deu-se início a coleta de dados que aconteceu entre dezembro de 2015 a março de 2016. Para realização das entrevistas e aplicação dos questionários agendou-se, de acordo com a disponibilidade de cada participante, uma data e horário definidos previamente. O local para coleta de dados

foi a própria escola, em uma sala cedida pela gestão da escola. O tempo para responder o questionário foi de aproximadamente 14 minutos e a duração média da entrevista foi de 27 minutos.

Primeiramente os participantes responderam o Questionário Socioeconômico ENCCEJA. Na sequência os participantes responderam ao roteiro de entrevista semiestruturado. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e gravadas em áudio por ser um meio seguro para preservar as informações para posterior análise.

A entrevista realizada com o participante que tinha deficiência intelectual contou com a participação de sua mãe, para ajudar na interpretação de sua fala e no preenchimento do Questionário ENCEJA. As entrevistas realizadas com os participantes surdos, contou também com a presença da Tradutora e Intérprete em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, que assinou o Termo de Sigilo e Confiabilidade dos dados (TSC). As demais entrevistas aconteceram somente com a presença da pesquisadora e do entrevistado.

Procedimento de Análise Dados

Após a coleta dos dados, organizou-se o material e informações obtidos através do Questionário ENCCEJA sendo registrados em planilha eletrônica do Excel 2007.

As entrevistas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora, e após conferidas para revisar as normas de pontuação. Posteriormente, foram revisadas por uma pessoa estudiosa da área que não conhecia os objetivos da pesquisa, para garantir a confiabilidade dos dados transcritos.

Após realizou-se leituras recorrentes do material obtido para uma análise sistemática. Assim, foi possível identificar a diversidade de temas abordados pelos participantes nas entrevistas realizadas. Para facilitar a organização, a Pesquisadora identificou nas falas dos participantes os momentos que discursavam sobre um mesmo tema, organizando os temas mais abordados em categorias para análise.

Os mesmos foram organizados de acordo com a análise categoriais proposta por Franco (2005). Apresentadas a seguir:

Perfil dos participantes, Trajetória escolar dos participantes, Processo de escolarização na EJA e Expectativas futuras após o término da EJA.

Resultados e discussões

Perfil dos participantes

O Quadro seguinte apresenta as características gerais dos participantes, idade, o nível da EJA que estão matriculados e demais informações a fim de caracterizar o perfil dos participantes do estudo. Nota se que a idade dos participantes variou entre 19 anos e 33 anos, com média de idade variando em torno dos 25 anos. Deste total 60% são

solteiros, 30% são casados e 10% têm união estável. Em relação ao nível de ensino, 50% dos participantes estão matriculados no 2º ano do ensino médio da EJA e os outros 50% estão matriculados no 3º ano do ensino médio da EJA.

Participantes[3]	Idade	Série	Condição	Estado Civil	Renda Mensal do Participante
Igor	32	2º ano	Surdez congênita	Casado	Entre 1 a salários mínimos
Cleiton	28	2º ano	Deficiência visual manifestada aos 11 anos de idade	União estável	Entre 1 e 3 salários mínimos
Danilo	19	3º ano	Deficiência física adquirida aos 12 anos de idade	Solteiro	Nenhuma
Wesley	33	2º ano	Surdez adquirida aos 2 anos de idade	Casado	1 salário mínimo
Luan	32	2º ano	Deficiência visual manifestada aos 22 anos de idade	Casado	2 salários mínimos
Denis	23	3º ano	Deficiência física adquirida aos 18 anos de idade	Solteiro	1 salário mínimo
Gustavo	20	3º ano	Deficiência visual manifestada antes dos 7anos de idade	Solteiro	1 salário mínimo
José	24	3º ano	Deficiência física congênita	Solteiro	Nenhuma
Jean	24	3º ano	Deficiência visual congênita	Solteiro	1 salário mínimo
Luciano	19	2º ano	Deficiência intelectual congênita	Solteiro	Nenhuma

Fonte: A Autora (2016)

Tabela 1 - Perfil dos Participantes

Em relação ao perfil jovem dos participantes, Lima e Silva (2015) em estudo que caracterizou o perfil do aluno da EJA em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2013, constatou que a maioria são jovens, seguidos de adultos, sendo poucos os idosos. No período pesquisado o número de jovens com menos de 21 anos de idade, correspondiam em torno 34,88% a 51,61% dos alunos com deficiência matriculados.

As deficiências do grupo pesquisado foram variadas. Cerca de 40% dos participantes nasceram com deficiências congênitas (10% surdez, 10% deficiência

[3]Os nomes dos participantes são fictícios para preservar suas identidades.

física, 10% deficiência visual e 10% deficiência intelectual respectivamente). Outros 40% dos participantes tiveram a manifestação da deficiência até os 12 anos de idade (10% deficiência visual, 10% deficiência física e 20% deficiência visual). E 20% tiveram a deficiência adquirida depois dos 18 anos, 10% adquiriu deficiência física aos 18 anos de idade e 10% adquiriu a deficiência visual aos 22 anos de idade.

Referente a renda mensal, 20% dos participantes afirmaram ter um ganho variando entre 1 a 3 salários mínimos, 30% declaram não ter nenhuma renda mensal fixa, 10% declaram ter um ganho de 2 salários mínimos mensalmente e 40% afirmaram ganhar 1 salário mínimo por mês.

Estudos indicam que o perfil dos estudantes que frequentam a EJA, em geral, são de classes econômicas mais desfavorecidas, muitas das vezes com baixo nível de escolaridade dos pais. Em geral, esses estudantes precisam evadir da escola para se dedicarem ao trabalho e contribuir com a renda da família (AJALA, 2011).

Trajetória escolar dos participantes

Os relatos sobre a trajetória escolar dos estudantes pesquisados revelam encontros e desencontros durante o processo escolar, por um lado destaca os fatores atrelados ao contexto educacional, como o não acolhimento às necessidades pedagógicas dos estudantes, por outro lado, fatores externos interferem no processo de escolarização fazendo com que o processo de escolarização destes estudantes se torne ainda mais desafiador.

Os participantes de modo geral evidenciaram uma significativa experiência inicial de escolarização na educação infantil, relatando boas lembranças, associadas à entrada na escola. Entre os relatos, as brincadeiras, os jogos e as amizades, parecem indicar que a escola, num primeiro momento, propiciou com tais atividades experiências lúdicas na infância.

> Era legal, as professoras de educação física, musiquinha, futebol, meninos e meninas, os professores adoro eles [...]. (Luciano)[4].
> *Era de manhã a gente tinha capoeira, tinha futebol, tinha natação, atletismo tal... aula de dança, teatro e a tarde a gente fazia aula normal, estudava normal, era período integral. (Jean).*

Todavia, nota-se, que para alguns participantes (Wesley e Gustavo) as dificuldades surgiram já educação infantil, principalmente relacionada às interações sociais e dificuldades pedagógicas.

> *No começo na escola quando criança eu não gostava do jeito, eu tinha vergonha de ir para escola, parecia que não conhecia nada, que as pessoas não conhecia eu, a mamãe dele ia junto comigo para escola, e sentava do*

[4] As citações em itálico são de Informação Verbal, concedidas por entrevistas gravadas em áudio. Entrevistadora: Graciliana Garcia Leite, período de 2015 à 2016.

> *meu lado, eu puxava a mãe porque eu tinha vergonha, eu tinha medo das pessoas, eu pensava que as pessoas ia fazer mal, quando eu ia lá fora, a mamãe ia junto para brincar sempre a mãe junto, a mãe dele pensava em se esconder para ver se eu ficava junto sozinho, mas tocava o sinal e na hora certa eu voltava, e eu falava a mamãe sumiu, e ai eu começava a chorar, a professora perguntava mas eu não entendia nada que a professorava estava falando a professora não tinha sinais [...]. (Wesley).*

> *Era assim, não é que era ruim, mas era uma coisa que, mas deixava alguns professores meio que fora de mim sabe, por que naquela época meio eu era um cara que gosta de soltar, gosta de brincar de conversar, eu gostava muito de conversar com o professor, então a minha amizade de lá do prézinho, com alguns professores foi boa, mas tinha alguns professores que não me aguentava, sabe mas tem professores que eu fiz muita amizade. (Gustavo).*

Entretanto, com o passar do tempo e o ingresso no ensino fundamental, o contexto escolar sofre modificações, as vivências positivas vão se eliminando, surgem novos agravantes, que interferem principalmente no processo de ensino e aprendizagem e nas relações escolares dos alunos, como preconceitos, relações conflituosas com os professores e as dificuldades pedagógicas.

Entre os relatos dos participantes, a passagem por diversas escolas na educação infantil e no ensino fundamental é evidente. De modo geral, todos os participantes frequentaram pelo menos três escolas neste período. Entre as mudanças, fica evidente a necessidade de encontrar uma escola que acolhesse os alunos, respeitando as suas diferenças e que atendesse os seus aspectos pedagógicos necessários.

> *Com 5 anos acho que foi 3 escolas e depois eu acho que 5, 6, 7 anos outra escola, é foram 4. [...] Por que o problema não era a escola, o professor, era o pessoal que não sabia lidar comigo, não conseguia sinais para que eu entendesse o professores não entendia as matérias... (Wesley).*

Dentre os estudantes pesquisados, Luciano, Igor, Jean e Gustavo frequentaram a escola especial na educação infantil ou no ensino fundamental. Luciano frequentou a escola especial aos 7 meses para fazer estimulação precoce, até ingressar na educação infantil. Após sempre estudou em escolas regulares particulares, ficando retido, segundo a mãe, um ano a mais no prézinho, por equivoco da direção da escola. Quando concluiu o ensino fundamental, migrou diretamente para a EJA na rede estadual de ensino.

O tempo de permanência na APAE variou de um participante para outro. Gustavo permaneceu mais de 5 anos e Jean frequentou a instituição por cerca 4 anos. Neste período, são descritos experiências significativas em relação às amizades e a interação social, o que representou para os participantes uma aceitação, ainda que

indireta, da deficiência, e um sentimento de segurança e crença nas suas possibilidades.

> *Eu estava no prézinho depois eu fui pra APAE. [...] eu tinha 5 anos. Na APAE acho que fui até a 5ª série, até a 5ª série. [...] aqui eu procuro ter uma pessoa simples, entendeu? Um amigo simples ou uma amiga simples, esses amigos essas amigas eu consegui na APAE, foi esses amigos e os professores também claro, principalmente os professores que sempre ajudou, sempre me ajudaram também e eu sempre fiquei assim amizade grande com isso. (Gustavo).*

Em relação as reprovações, a análise permitiu identificar que somente 20% dos participantes não tiveram nenhuma reprovação, enquanto que 30% dos participantes reprovaram uma vez, outros 30% repetiram de duas a quatro vezes, 10% interromperam os estudos quando identificaram que iam reprovar e outros 10% ficaram retidos um ano a mais na mesma série.

Estudos tem indicado um elevado índice de repetência dos estudantes com deficiência no ensino comum e em classes especiais até a inserção na EJA (Liduenha E Meletti, 2009). Resultado semelhante foi encontrado no estudo Antunes (2012, p. 74) que evidenciou elevado índice de repetência entre os estudantes com deficiência. Para a autora, "a matriz pedagógica da escola tem se mostrado inadequado aos alunos que possuem deficiência".

A interrupção dos estudos dos participantes ocorreu para a maioria no ensino fundamental, sendo que 1 participante interrompeu os estudos na 4ª série do ensino fundamental, 5 participantes interromperam os estudos na 8ª série do ensino fundamental. Cerca de 30% dos participantes interromperam os estudos no 1º ano do ensino médio antes da conclusão do período, e 10% dos participantes nunca interromperam os estudos.

Entre os participantes a interrupção dos estudos aconteceu em uma faixa etária semelhante, cerca de 80% dos participantes pararam entre 14 e 19 anos. Logo após, a faixa etária mais apontada foi de 25 anos de idade com cerca de 10% dos participantes. 10% nunca interromperam os estudos. Os achados demonstram que, houve maior evasão na faixa etária de jovens do que de adultos ou crianças.

Diante do contexto de insucesso escolar a interrupção dos estudos é inevitável, Haas (2013, p. 76) "considera que o perfil cada vez mais jovem coloca em "evidência" o fracasso da escola regular, que, depois de um histórico de sucessivas repetências do aluno, chegando por vezes à evasão escolar estimula-o a ingressar na EJA."

Entre os motivos para interrupção dos estudos revelados pelos participantes, 30% relacionaram-se à necessidade de trabalhar. A mudança inesperada de vida foi apontada por cerca de 20% dos participantes. Motivos de ordem pessoal, como

desânimo, foram indicados por cerca de 20% dos participantes. Dificuldades pedagógicas e assédio moral foram relatados por cerca de 10% dos participantes. E 10% dos participantes nunca interromperam os estudos.

> *Tentativas de iniciar na escola, mas tinha estava trabalhando ficava difícil, às vezes a escola ficava longe, ou desanimava mesmo assim acabava desistindo da escola de novo[...]. Por que as vezes dava certo de eu conseguir sempre empregos que o horário não ajudava para mim ir para escola, a maioria das vezes era depois do almoço ou trabalhava a noite e isso atrapalhava meu dia. E ai para manter os dois fica complicado (Luan).*

> *Parei de estudar, não porque eu quis, é porque nós é três deficiente, é eu e duas meninas, a L. que é a caçula ela ficou internada e ai a mãe não teve como levar nós dois na escola, teve que parar. (José).*

Portanto, garantir o acesso à escola não é suficiente quando não são oferecidas condições adequadas de ensino. Neste sentido, Haddad e Di Pierro, (2000, p.125) destacam que: "A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos".

O tempo de permanência fora da escola foi para 30% dos entrevistados superior a 10 anos, outros 30% ficaram 8 anos fora da escola até retornarem aos estudos. Para outros 30% dos entrevistados o período de permanência fora da escola foi de inferior a 5 anos. E 10% dos entrevistados nunca interromperam os estudos.

Observa-se que os dados do presente estudo revelaram diferentes motivações para a interrupção dos estudos pelos participantes, seja no ensino fundamental ou no ensino médio. Analisando as causas apontadas pelos participantes para interrupção dos estudos, como: relacionadas ao trabalho, mudanças inesperadas na vida, dificuldades pedagógicas e assédio moral, podemos perceber que esses achados indicam que muitas vezes que as causas da interrupção dos estudos estão ligadas a fatores externos ao indivíduo.

Processo de escolarização na EJA

Ao relatarem o ingresso na EJA os participantes deixaram claro a sensação de crença de incapacidade em prosseguir os estudos, justificativa provavelmente associada à fracassos e insucessos escolares anteriores vivenciados, ou pela dificuldade em lidar com a deficiência. Provavelmente foram inúmeras as vezes que os participantes passaram por situações em que foram desqualificados, no sentido que devido as suas condições físicas não conseguirem fazer determinadas coisas, inclusive concluir os estudos.

> *Olha, no começo eu tinha muita vontade dos estudos, mas também ficava assim, e pensava como que vai ser? Só eu na escola, como será que é? Será que eu vou ser capaz? Só eu na escola de deficiente e mais ninguém, no começo eu não interessava muito quando eu era pequeno, será que minha cabeça vai ser igual quando eu era pequeno? Não posso ficar pensando, eu tenho que ir lá e ver como que é, em uma semana eu vi que não, que era possível sim, que eu tava conseguindo me adaptar. (Denis).*

> *Eu pensei assim um pouco na dificuldade que eu ia encontrar mas, deu um pouquinho de medo, mas depois que eu comecei a vir a escola acho que ficou, aquele medo foi desaparecendo. Primeiro assim de estar numa sala de pessoas visuais que enxergam e não sabendo se eu ia acompanhar a matéria da forma que eles faziam, da forma que eles aprendiam[...]. (Luan).*

Embora os participantes relatassem um momento inicial de insegurança e descrédito em suas capacidades, com o tempo a EJA se mostrou um ambiente agradável e propício a amizade ao respeito às diferenças dos estudantes. Por meio dos relatos foi possível observar que a EJA se mostrou um espaço diferenciado para os participantes.

Para as autoras Antunes (2012), Hass (2013) e Freitas (2014), a concepção da incapacidade ainda está presente, mesmo com avanços conquistados e adventos das políticas inclusivas neste sentido. Muitas vezes as pessoas com deficiência são ditas, tanto pelos sistemas escolares quanto pelo meio social, como sendo incompetentes.

Os participantes, de um modo geral, cerca de 90% relataram experiências positivas nas interações sociais no contexto escolar da EJA. Afirmam não ter dificuldade para conviver em grupo, nem sofrer situações de descriminação. Ao analisarmos as narrativas sobre as interações construídas, percebe-se a preocupação inicial dos participantes em serem aceitos socialmente no grupo, diante da sua condição de deficiente.

> *[...]Tipo eles não me trata diferente, tipo o único deficiente da escola sou eu, mas eles não trata desigual, é tudo igual, conversa igual, como qualquer outro na sala. A escola é adaptada, eu não dependo de ninguém na escola, para me levar para lugar nenhum, para fazer nada tudo que eu preciso tem rampa. (Denis).*

> *[...] A convivência é tranquila por que agora eu já peguei amizade com todo mundo, todo mundo já sabe o problema que eu tenho. (Cleiton).*

No entanto, alguns participantes relatam problemas que interferem diretamente no processo de aprendizado. Tais aspectos estão relacionados à fatores externos aos estudantes, que poderiam ser eliminados se houvesse uma reorganização

do ambiente escolar, de modo que reconhece-se as especificidades dos estudantes, como na disposição da sala de aula, na acessibilidade física e curricular.

> *As avaliações ai já é um problema. Por que? tipo, por que quando eles passam a avaliação tem que ampliar, porque a letra é pequena, é miudinha, como se fosse essa letra sua da folha, puxa o que eu estou vendo aqui, eu não estou vendo nada, então quer dizer não vai dar certo isso, a prova, se fosse para pegar a prova levar lá em baixo para ampliar ai sim daria certo. Tudo bem eu faço a prova, mas como infelizmente não estava tendo. (Gustavo).*

Outras demandas dos participantes também foram mencionadas, como a falta de adaptação das escolas para acolher os alunos com deficiência, principalmente em relação a acessibilidade. Luan, menciona a necessidade do apoio da sua esposa, que o acompanha nas aulas, para se locomover na escola.

Em relação a dependência de uma pessoa para auxiliar nas tarefas na sala de aula, Luan tem sua esposa que o auxilia durante as aulas, Luciano tem a sua mãe que o ajuda dentro da sala de aula, realizando as cópias, Jean tem como acompanhante uma amiga.

> *Eu tenho acessibilidade aqui com minha esposa, então ela me dá uma locomoção legal, então no caso eu não tenho dificuldade nesta parte, mas assim, se fosse para um deficiente sozinho aqui ia achar bastante obstáculo. (Luan).*

> *Acessibilidade[...] não tem estrutura nenhuma para os deficientes físicos. Ah, na escola se não me engana foi feita uma pesquisa apenas 4% no Brasil todo que são escolas adaptadas então não adianta eu querer brigar com uma coisa que eu sei que não vou ganhar. (Danilo).*

O relato de Jean apresenta que além da acompanhante na sala de aula ele frequenta o AEE. Entre todos os participantes, Jean é o único que frequenta a sala de apoio no contra turno, no entanto, as atividades realizadas neste ambiente não parecem complementar o conteúdo das atividades desenvolvidas na sala de aula, mas a AEE parece ser um espaço para adaptação de atividades, contrariando a legislação da política inclusiva.

> *E nas salas você sempre teve alguém te acompanhando ou só aqui na EJA?*
> *Sim, na sala sim. Tinha um primo meu.*
> *Entrevistadora: Como são as atividades na EJA?*
> *As mesmas, o professor escreve na lousa, ela (acompanhante) ou outra pessoa dita para mim e eu vou escrevendo tudo que o professor vai escrevendo na lousa.*
> *Entrevistadora: E você frequenta a sala de apoio (AEE)?*

> *Frequento, porque eu tenho que levar o material para ela transcrever as vezes eu tenho que levar a prova para ela fazer para mim.*
> *Entrevistadora: Quais atividades você faz lá? Eu só levo para ela algum material para ela transcrever, as vezes alguma prova que eu preciso fazer aqui, eu levo para ela a folha ela bate na impressora. (Jean).*

A Resolução CNE/CEB 4/2009, determinou as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, a ser realizado nas salas de recursos multifuncionais, ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para suplementar ou complementar a formação do estudante por meio de estratégias e recursos reafirmando a Educação Especial como modalidade educacional (Brasil,2009).

O AEE é uma alternativa que pode colaborar para o processo educativo dos estudantes PAEE, no entanto, Campos e Duarte (2011, p.281) afirmam que "apesar de a legislação brasileira reconhecer a EJA como modalidade de ensino também para as pessoas com deficiência como um direito, percebesse que o acesso a serviços e recursos, ainda é frequentemente negado".

Expectativas futuras após o término da EJA

Os relatos observados por meio das entrevistas foram muito gratificantes, pois 100% dos participantes que estão matriculados na EJA nível ensino médio demostraram a pretensão de continuar com os estudos, embora alguns não tenham decidido o que fazer ou ainda manifestem insegurança por medo de não conseguirem atuar no mercado de trabalho devido a suas deficiências. Provavelmente esta percepção está atrelada aos insucessos e fracassos vivenciados.

Neste sentindo, podemos observar nas narrativas o desejo ingressar em uma faculdade. A fala dos participantes José e Danilo ilustram bem essa perspectiva, enquanto que, por outro lado, apontam a inquietação dos participantes em avançar nos estudos, sugerindo que são incapazes tanto para prosseguir com os estudos quanto para trabalhar.

> *Ah, eu quero fazer um curso primeiramente, tentar fazer um curso e depois pensar numa faculdade, tentar alguma coisa na minha vida. (Jean).*

> *Eu penso no futuro quando terminar o terceiro colegial, não quer parar de estudar e quer sempre estudar, eu quero tentar fazer o ENEM, ou um vestibular uma faculdade, eu vou tentar fazer. Eu quero estudar para se tiver intérprete, senão eu não vai voltar a estudar. Eu penso estudar matemática para ajudar as crianças também igual a eu surda, elas conhece português e poder ensinar e também junto com a LIBRAS é o pensamento meu pro futuro. (Wesley).*

Os relatos indicam que a deficiência não impossibilitou os jovens de pensar e planejar o seu futuro profissional. O estudo de Antunes (2012) também identificou percepções semelhantes de estudantes com deficiência prosseguirem nos estudos. É importante destacar conforme pontua Siems (2012), que a EJA compensa situações de insucesso escolar considerando as necessidades de seus estudantes e que legalmente a EJA deve preparar a partir dos interesses e das condições dos estudantes conhecimentos para vida em cidadania e preparação para o mundo de trabalho.

Da mesma forma os participantes destacam o desejo de inserção no mercado de trabalho. As narrativas Denis e Cleiton descrevem esse aspecto almejado pelos participantes.

> *[...] eu quero arrumar esse emprego, porque eu tenho um benefício, mas eu quero ter aquela sensação que o dinheiro eu que estou conseguindo, é mesmo meu, porque é tipo como se fosse não eu entendeu? (Denis).*

> *[...] seria uma boa para mim sim, por que eu prefiro estar trabalhando mesmo tendo um problema de vista, eu prefiro estar trabalhando, melhor do que ficar parado em casa, muito melhor, para mim é muito melhor! (Cleiton).*

A inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho demanda ações que possibilitem essa inclusão. Neste sentido, Antunes (2012), salienta que seria importante que as escolas preparassem esses alunos com deficiência para atuarem no contexto social como cidadãos autônomos e com capacidade para uma atividade profissional. No entanto essa transição da escola para o trabalho é complexa e necessita de programas educativos que envolvam a formação profissional.

Entretanto, o relato dos participantes aponta o interesse de trabalhar e de pertencer à sociedade, ter uma ocupação e receber o salário vindo do seu trabalho. Mesmo diante da realidade que impõe inúmeros desafios, muitas pessoas preferem trabalhar e não receber o benefício, uma vez que o trabalho permite o sentimento de ser útil, a participação social e reconhecimento das capacidades (Neves-Silva, Prais, Silveira; 2015).

Conclusões

A partir deste estudo foi possível compreender que os participantes apresentam perfis e trajetórias distintas, porém com alguns elementos em comuns e também com diversidades de um participante para o outro, o que contribuiu para enriquecer a pesquisa e estabelecer algumas considerações que apresentamos a seguir.

As reflexões apresentas no estudo, sinalizam a necessidade e atenção que a modalidade EJA nível ensino médio requer para oferecer condições educacionais que correspondam e atendam às necessidades dos seus educandos. Neste sentido, embora

tenha havido a ampliação das políticas públicas principalmente em termos teóricos nos últimos anos que assegurou a garantia e o acesso dos estudantes com deficiência no ensino regular, ainda são necessárias ações políticas e pedagógicas que efetivem as práticas inclusivas. Assim, compreender o perfil dos estudantes que frequentam a EJA é um dos princípios que devem ser levados em consideração para promover práticas mais inclusivas.

Referências

Ajala, M.C. Aluno EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena – PR. Monografia de Especialização – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 44 p. 2011. Disponível em:< http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1647/1/MD_PROEJA_2012_IV_16.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

Antunes, V.; K.C. História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. 154 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/KatiusciaAntunes_Tese_2012.pdf >. Acesso em: 10 fev. 2016.

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 07 Jan. 2015.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. 4 p. Disponível em: < http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf >. Acesso em: 10 Jan. 2015.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 >. Acesso em: 01 mar. 2016.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumos Técnicos. Brasília, 2013. 39 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf >. Acesso em: 14 Jan. 2015.

Campos, J.A.P.P.; Duarte, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933>. Acesso em: 01 fev. 2016.

Di Pierro, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101733020050003000018&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 08 Mar. 2015.

Franco, M.L.P.B. Análise de conteúdo. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Freitas, M.A.S. Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização. 2014. 140 f. Dissertação de mestrado em Educação - Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. Disponível em: <

http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7969 >. Acesso em: 20 fev. 2016.

Gonçalves, T. G. G. L. Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 75 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: < http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_GONCALVES_Taisa_Grasiela_Gomes_Liduenha.pdf>. Acesso em: 01 Mar. 2015.

Haas, C. Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "Isso me lembra uma história". 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70601/000877766.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 01 Mar. 2015.

Haddad, S.; Di Pierro, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, p. 108-130, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07 >. Acesso em: 01 Mar. 2015.

Liduenha, T. G. G.; Meletti, S. M. F. Percurso escolar de alunos de Educação de Jovens e Adultos egressos de classe especial. In: Encontro Anual de Iniciação Científica - EAIC, 2009, Londrina. XVIII Encontro Anual de Iniciação Científica, 2009.

Lima, F. O.; Silva, N.R. Educação inclusiva de jovens e adultos em um município do interior de São Paulo. Revista Cadernos de Educação., n.5 2, p.1-21, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/7312/5120. Acesso em: 01 fev. 2016.

Meletti, S. M. F.; Bueno, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: Kassar, M.C.M. (org.). Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Disponível em: < http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5699/4711 >. Acesso em: 01 Mar. 2015.

Neves, Silva, P.; Prais, F. G.; Silveira, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n. 8, p. 2549-2558, Aug. 2015. Disponível em :< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000802549&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Mar. 2016.

Siems, M.E.R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. Educação em Foco, Juiz de Fora, v 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: < http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf >. Acesso em: 01 Mar. 2015.

Tinós, L.M.S. Caminhos de alunos com deficiência à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo algumas trajetórias escolares. 2010, 137 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de educação e ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3810 >. Acesso em: 13 mar. 2016.

Tomaino, G. C. Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: uma análise das trajetórias escolares nas perspectiva dos alunos, familiares e professores. 2009, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS DIFERENTES MIRADAS DE SUS ACTORES

Estrella Zaragoza García[1]
Carlos Galeana Jacobo[2]
Lizzette Espi Rodríguez[3]

Resumen

El propósito de esta investigación es conocer y comprender las opiniones de los diferentes actores involucrados en la violencia escolar: alumnos, docentes, padres de familia y autoridades educativas. La investigación se lleva a cabo en el Nivel de Educación Especial y en el Nivel de Educación Secundaria ya que hay similitud en las edades cronológicas de los alumnos, por lo cual se pretende descubrir semejanzas y diferencias en cuanto al fenómeno de la violencia escolar.

La investigación se realiza en una tradición Aristotélica cuya intencionalidad es comprender y comprendernos en el mundo, en una lógica Fenomenológica Hermenéutica; empleando la técnica de grupos focales que consiste en una entrevista cuidadosamente diseñada para ser aplicada en grupos heterogéneos permitiendo recuperar las opiniones. La información se interpretará a partir del análisis categorial para comprender los significados de la violencia escolar.

Los hallazgos preliminares respecto a las opiniones de los alumnos de secundaria inicialmente expresan que la violencia es: agresión, golpes, insultos, empujones y robos además comentan que en la escuela hay impunidad. A partir de estas opiniones es importante cuestionarnos si la impunidad es un factor que hace prevalecer la violencia escolar y qué origina esta impunidad.

Se espera que esta investigación brinde conocimiento de la violencia escolar en el Nivel de Educación Especial poco investigado así como del Nivel de Secundarias y a partir de los hallazgos descubrir, interpretar y generar propuestas que contribuyan a disminuir los actos violentos.

---

1 Maestra en Educación. Centro de Atención Múltiple N.4 Servicios Integrados al Estado de México. (SEIEM) Integrante del Seminario – Taller de Formación en Investigación Acción (STFIA). Violencia Escolar: una aproximación desde las diferentes miradas de sus actores.

2 Psicólogo. Centro de Atención Múltiple N.4 Servicios Integrados al Estado de México. (SEIEM) Integrante del Seminario – Taller de Formación en Investigación Acción (STFIA). Violencia Escolar: una aproximación desde las diferentes miradas de sus actores.

3 Maestra en Educación. Primaria José Clemente Orozco. Servicios Integrados al Estado de México. (SEIEM). Integrante del Seminario – Taller de Formación en Investigación Acción (STFIA). Violencia Escolar: una aproximación desde las diferentes miradas de sus actores.

Palabras clave: violencia, hermenéutica, Educación especial, Educación secundaria.

Introducción

La violencia en las escuelas es un fenómeno que preocupa a la sociedad ya que según cifras de la UNICEF, esta se ha venido incrementando, y es preocupante en el sentido de sus implicaciones y de las consecuencias para todos los involucrados. Pineda (2012) menciona que los casos de violencia han incrementado su frecuencia en todos los niveles educativos, tanto en escuelas públicas como privadas, siendo más evidente en primarias y secundarias.

Hasta ahora ha sido complicado tener un concepto universal de lo que es la violencia, ya que este es un término polisémico, cargado de múltiples sentidos y multicausal (Sileoni, 2008). Esto quiere decir, que lo que es violencia para una persona o para una cultura, para otra no lo es. Además de que tiene múltiples manifestaciones. Hay culturas con actos violentos que no tienen este significado para ellos, pero para otra cultura puede resultar muy violento, como es el caso de algunos rituales (Isla, 2008).

La decisión de investigar, ¿por qué hay violencia en las aulas?, es debido a que dicho fenómeno ha alcanzado a las escuelas de educación especial. Con mayor frecuencia en las aulas se ocupan tiempos importantes que desvían la atención del proceso de enseñanza, y que crean una atmósfera de desconfianza hacia la escuela disminuyendo la credibilidad didáctica hacia los docentes y autoridades educativas. Esta investigación además será comparativa para conocer y comprender las opiniones con respecto a la violencia escolar de los diferentes actores entre los niveles de educación secundaria y educación especial laboral, por la similitud de las edades cronológicas de los alumnos. Dicha investigación se encuentra en proceso de realización, se han comenzado a descubrir los primeros hallazgos en cuanto a las opiniones de los alumnos y alumnas de secundaria.

Problematización

Chesnais (1981) menciona que "cada tipo de sociedad da a lugar a un tipo de violencia específico" (p. 374) nos referimos a la violencia escolar, la cual cambia de acuerdo a las relaciones interpersonales que en la dinámica se desarrollan.

En la escuela actualmente hemos sido testigos de un incremento en la violencia escolar. Pessin (1979, p. 19, citado por Blair 2009) menciona que "la violencia no se recuerda sino cuando se desborda y que no tenemos conciencia de ella hasta que se vuelve problema", es preocupante ya que va dañando las relaciones entre alumnos, entre padres, entre alumno-autoridad, entre padre-docente e inclusive entre docentes. Es un problema que afecta la comunicación escolar, se emplean muchos tiempos en la resolución de conflictos, que debe ser parte de nuestra formación y de

los alumnos, afecta de manera individual a los involucrados, en autoestima, en auto concepto, en el cómo se ve y siente en la escuela, en su desempeño académico. Rebasa límites que tampoco están claramente definidos porque la violencia depende de la percepción de cada sujeto, lo que es violencia para uno, puede no serlo para otro. Mencionando a Platt (1992, p. 19, citado por Blair 2009) "A medida que el termino se hace más extenso su intensidad disminuye, en otras palabras, que a medida que aumenta la gama de significados de un término su fuerza descriptiva se contrae". Ante esto, los docentes nos vemos rebasados en la atención de estas problemáticas, ya que por un lado la intervención debe ser muy cautelosa y está limitada por las mismas autoridades, por otro, igual la demanda de los padres, que pueden o no intervenir para la solución del conflicto.

En este tenor nos interesa comprender ¿cuál es la vivencia de los distintos actores? ¿Qué es violencia para uno y para el otro? ¿Cómo intervenir para mejorar la convivencia y disminuir los actos violentos? Ante esto nuestro problema es:

- ¿Cómo se manifiesta la violencia escolar en el Nivel de Educación Especial y Educación Secundaria?
- ¿Cuáles son las comprensiones de los diferentes actores respecto a la violencia escolar en los niveles de Educación Especial y Educación Secundaria?

A partir de estos problemas el propósito de esta investigación es conocer las manifestaciones de la violencia escolar para comprender e interpretar la violencia escolar en el Nivel de Educación y Educación Secundaria en los siguientes aspectos:

a) Las opiniones de los diferentes actores: alumnos, docentes, padres de familia y autoridades educativas, en cuanto al fenómeno de la violencia escolar.
b) Descubrir semejanzas y diferencias de las opiniones de los actores en los dos niveles.
c) Si en las opiniones de los diferentes actores la comunidad escolar promueve practicas resolutivas de esta problemática de acuerdo a los principios del paradigma de la inclusión.

Perspectiva teórica

Al realizar el estado del arte sobre la violencia en las escuelas, encontramos que hay documentos que hacen una diferenciación entre los términos de "violencia escolar" y violencia en la escuela". Para autores como Lerner (2008) y D´Angelo (2011), la violencia escolar hace referencia a la violencia que se produce dentro de los vínculos propios de la comunidad educativa, mientras que la violencia en las escuelas la identifican como aquellos hechos que tienen a la escuela como escenario donde la institución actúa como caja de resonancia del contexto social en el que está inmersa.

Ante esta última idea – la escuela como caja de resonancia social- no se puede ignorar que los diferentes actores de la violencia escolar son bombardeados continuamente y sistemáticamente por toda una cultura de la opinión, propios de un sistema político dominante de un país, de sus estados, de sus ciudades, y en el referente más concreto de sus colonias y calles, en donde están instaladas las escuelas, en donde las autoridades educativas, padres de familia, docentes y alumnos observan, escuchan e interpretan actos relacionados con la violencia en general, ante lo cual parafraseando a Zemelman (2011) es peligroso que estos actos se vuelvan naturales (e invisibles).

Hablar de violencia escolar tiene varias implicaciones, por ejemplo, Souto (2001, citado por Lavena, 2003, p. 47) manifiesta que "el pasaje de la escuela primaria a la secundaria produce la inscripción de la conducta disruptiva (incivilidad) en los jóvenes". Debarbieux, (1999, p. 34 citado por denomina "resistencia juvenil" a las normas. Por otra parte, parafraseando a Lavena (2003) retomamos la idea que indica que la presencia de conductas "disarmonicas" vulnera la relación pedagógica entre el docente-alumno que deteriora la imagen de autoridad del maestro y que es una barrera que obstaculiza un ambiente de confianza y de convivencia armónica en el aula. Se agregaría a esta tesis, que la presencia de violencia escolar en sus múltiples facetas deteriora el vínculo padre de familia-maestro y viceversa, y lo más importante, la aparición de estas conductas son condición facilitadora para prácticas al interior de las aulas y de las escuelas de exclusión.

Se hacen esfuerzos para combatir la violencia, tal es el caso de la UNICEF que desde el 2001 ha promovido el "programa contra la violencia, Eduquemos para la paz: por mí, por ti y por todo el mundo" en el Distrito Federal conjuntamente con la Secretaría de Educación Pública (SEP) con actividades y dinámicas para la resolución pacífica de conflictos. Y en febrero de 2007, se presentó el programa denominado "Escuela Segura", que pretende convertir a los centros escolares en "espacios libres de violencia, delincuencia y adicciones" (SEP, 2007).

Otros autores como hace la distinción entre indisciplina, incivilidades y violencia, mientras que Carbonell y Peña (2001, citado en Saucedo 2015, p. 66) "hablan de conflictos primarios, conductas disruptivas y conductas antisociales". También Furlan (2003, citado en Saucedo 2015, p. 66) enumera una serie de estrategias que se han puesto en práctica para mitigar el problema de la violencia en las escuelas como son: la formación del docente en valores (ética y civismo), prevención del delito y seguridad escolar. Sin embargo, dichas estrategias no han sido sistematizadas al interior de las aulas y con frecuencia se observa que los docentes no tienen un plan de trabajo para hacer frente a los problemas de violencia e indisciplina.

Ortega (2003) en novedades educativas, publica un artículo denominado "violencia interpersonal entre escolares" afirmando que el "maltrato entre escolares es un tipo concreto de violencia interpersonal que tiene lugar en el intrincado vínculo

social que une a los iguales" (p.35). Olweus (1993 y 1999, citado por Ortega 2003, p. 35) de la Universidad de Bergen de Noruega "señala tres características del fenómeno del maltrato escolar, es una conducta intencional de hacer daño, es una conducta repetida a lo largo del tiempo y se realiza bajo un desequilibrio de poder social". Lo anterior traducido al lenguaje británico es lo que se conoce como bullying.

Metodología

Nuestra posición en esta investigación es que estamos de acuerdo en que la violencia escolar debe ser atendida desde el paradigma de la inclusión social, que las intervenciones para mitigar el fenómeno de la violencia deben ser actos de derechos humanos, en el caso específico de los derechos de los niños y del adolescente. Que dichas intervenciones, además deben de procurar justicia social en el aula, ya que si no es así, los derechos de los jóvenes solo permanecerán en el discurso, a través de un currículo que con frecuencia el docente no operacionaliza (Abraham Maguedzo, 2014 en Encuentro CREFAL, Pátzcuaro).

El desarrollo de la presente investigación, se llevará a cabo en el municipio de Coacalco, Estado de México. Al interior de la Escuela Secundaria Federal N.15 y en el Centro de Atención Laboral N. 4. La primera Institución pertenece a la Zona Escolar N. 5 y la segunda Escuela a la Zona Escolar N. 2 de Educación Especial. La comunidad en donde se encuentran las dos escuelas tiene las características de una zona urbana con un factor socio cultural medio.

Esta investigación asume los postulados de la tradición Aristotélica principalmente el preguntarse el por qué y el para qué, no tanto el cómo inmediato, aunado a la exigencia de dar cuenta de la causa final de los fenómenos. También asume los principios de un Paradigma Cualitativo, parafraseando a Sandin (2003) en donde el interés es comprender la conducta humana, desde la propia experiencia de quien lo vive con observaciones naturalistas y con un carácter interpretativo y una lógica Fenomenológica Hermenéutica que va en busca de la vivencia, de la comprensión, del significado para arribar a la interpretación.

Querer ahondar en las comprensiones que los diferentes autores tienen del fenómeno de la violencia es un gran reto que iremos dilucidando a través de las opiniones de los sujetos por medio de la técnica de Grupo Focales, que privilegia el habla de una conversación acerca de un tema u objeto de investigación. Consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. Es una discusión cuidadosamente diseñada para obtener percepciones del grupo. Se promueve la apertura de los participantes para que expresen como es su experiencia en torno a la violencia escolar. Esta técnica será empleada a alumnos y de padres de familia ya que por el número permite obtener mayor información.

Otra técnica que se empleará es la entrevista a profundidad, que consiste en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor, 1987). Esta técnica será aplicada a docentes y directivos ya que por los tiempos y dinámicas de los docentes en las escuelas sería complicado trabajar en grupo focal. Los participantes en la investigación son alumnos, docentes frente a grupo, padres de familia y directivos de Secundaria y de Educación Especial (E.E), que comparten edades cronológicas. Para el tratamiento de la información se emplea el Análisis Categorial propuesto por Knobel y Lankshear en 2001 que permiten organizar la información sistemáticamente en categorías, entendiendo que la categoría son "grupos de datos similares o parecidos" (p. 73-106).

La investigación consta de tres fases; en la primer fase, se construyeron los tópicos de los grupos focales para alumnos y padres de familia de Secundaria y Educación Especial, así como los ejes centrales a explorar en las entrevistas a profundidad para los docentes y directivos. Todo lo anterior previo a un ejercicio heurístico con preguntas problematizadoras relacionadas con la violencia escolar que fungieran como diagnóstico. En la segunda fase, que es en la que nos encontramos, se aplicara la técnica de Grupo Focal a alumnos y padres de familia de los dos niveles educativos así como la aplicación de las entrevistas en profundidad a docentes y directivos de secundaria y el CAM. Laboral. N.4.

Resultados y discusión

A la fecha se ha iniciado la aplicación de la técnica de grupos focales con alumnos del nivel de educación especial y educación secundaria, cabe mencionar que no se ha terminado este proceso, se han llevado a cabo dos grupos focales en el nivel de secundaria y uno en educación especial. Se está iniciando el análisis del texto encontrándose las siguientes categorías en relación a los tópicos. Estos son algunos de los tópicos empleados:

1) ¿Qué ocurre en tu salón de clases que dificulta la convivencia entre compañeros?

Categorías grupo 1: burlas, diferentes maneras de pensar, hacer grupos, exclusión, comunicación, discriminación.

Categorías grupo 2: desconfianza, separación en grupos, timidez, aislamiento, molestar.

2) ¿Cómo defines la violencia?

Categorías grupo 1: agresión física o psicológica, agresión verbal, maltrato físico, maltrato psicológico, daños a sentimientos, insultarse.

Categorías grupo 2: agresión física y mental, personas que hacen daño a otra persona, agresión psicológica, agresión física o mental, hacer sentir menos a alguien por rasgos físicos, hacer sentir mal a alguien, maltrato físico o mental y la persona no dice nada.

3) ¿Cuáles son los actos violentos más frecuentes en tu salón?

Categorías grupo 1: sapes (golpe en la cabeza con la mano), punta pies, insultos, esconder mochilas, empujar, arrojar objetos, robar cosas, peleas, poner apodos, meter el pie, poner comida para embarrarse.

Categorías grupo 2: a la salida del salón empujarse y golpearse, esconder mochilas, jalar el cabello por la espalda, empujar y aventar cuando no hay maestro, por puntos de vista diferentes, discriminación, bajar los pants.

4) ¿Cómo se resuelven estos actos violentos?

Categorías grupo 1: no se resuelven, nos llevan a trabajo social, perdón, respondiendo con lo mismo, comunicándose a veces.

Categorías grupo 2: pidiendo perdón aunque en la realidad no sucede, nadie dice nada el tutor no hace nada, ignoran, acuden a las autoridades y luego piden perdón para evitar acusaciones, llega el maestro y no pasa nada se echan la culpa y no se resuelve.

5) ¿Cómo apoyas a tus compañeros que son violentos?

Categorías grupo 1: los apoyan para que sigan siendo violentos, no se les apoya, a veces se habla con ellos, a veces no porque sientes que te van a hacer algo, no se apoya porque tienes miedo, porque no hay confianza, se molestan más.

Categorías grupo 2: la mayoría de las veces no hay apoyo, sólo apoyan los que son igual que él y a veces son igual o peor, no hay apoyo pero me gustaría que se platicara, he intentado platicar pero no funciona, se pone más agresiva y no se deja ayudar.

Las entrevistas a profundidad a docentes se iniciaron en el nivel de educación especial. Se tienen tres entrevistas en proceso de transcripción. Falta realizar entrevistas en profundidad a docentes de secundaria y autoridades de ambos niveles.

Conclusiones

En los grupos focales en que se han aplicado los tópicos se ha encontrado que hay variación en lo que los alumnos comprenden por violencia, en sus manifestaciones, por lo cual será importante seguir aplicando a más grupos focales hasta llegar al punto

de saturación que nos permita identificar cuál es el concepto de violencia, sus semejanzas y diferencias en los dos niveles educativos a investigar.

En cuanto a los hallazgos en el decir de los jóvenes de secundaria es interesante que por el momento se observan coincidencias de comprensión. Es de llamar la atención que los alumnos manifiesten que los actos violentos no son resueltos, que no pasa nada y que la acción que se repite para subsanar el daño es el pedir perdón como una estrategia para ya no ser sancionado por los maestros, sin que haya consecuencia para el agresor o reparo del daño.

De lo anterior se pueden tener algunas interpretaciones, una de ellas es que la omisión en el actuar de una forma justa, va creando una "cultura del no hacer", siendo esto también una situación de aprendizaje de antivalores, que se va transformando en una cultura de la impunidad. Va a ser interesante si los jóvenes de E.E., padres de familia, docentes, y autoridades de ambos niveles coinciden o difieren en sus opiniones de la violencia escolar. Y del proceso de interpretación llegar a descubrir ¿por qué a las escuelas se les ha dificultado disminuir la violencia?

Así, de los análisis realizados hasta el momento empiezan a surgir posibles propuestas que contribuyan a disminuir los actos violentos en las escuelas, entre ellas se empiezan a perfilar propuestas como el empleo del método socrático, la generación de ambientes de aprendizaje, la teoría del conflicto y el acompañamiento formativo.

Referencias

Blair, T.E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. Política y Cultura, (32) 933. Recuperado de, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711870002.

Chesnais, J.C. (1981) Historie de la violence. París: Robert Laffond.

D´Angelo, L. y Fernández, D. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. Argentina: UNICEF-FLACSO. Recuperado el 09 de diciembre de 2014 de, http://www.unicef.org.ar.

Isla, A. (2008). Primer encuentro. La violencia y sus formas. Alejandro Isla. Ciclo de videoconferencias en Catedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas 2008, 19 de junio. Buenos Aires. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Ministerio de educación. Buenos Aires. pp. 11-24. Recuperado de http://www.me.gob.ar./construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf.

Knobel, M. y Lanskhear, C. (2001) Maneras de ver: El análisis de datos en investigación cualitativa. Michoacán, México: IMCED.

Lavena, C. (2003). La violencia desdibuja a la escuela. Novedades educativas. Reflexión y debate. 15(147) 47.

Ortega, R. (2003). Violencia interpersonal entre escolares. El fenómeno del maltrato (bullying). Novedades educativas. Reflexión y debate. 15(147) 35.

Pineda, E. (2012) Acoso escolar: ¿cosa de niños o algo para prestar atención? Servicios Educativos Integrados al Estado de México. 8(21) 10-11.

Sandín, E. (2003) Tradiciones en la Investigación Cualitativa en Investigación Cualitativo en Educación. Fundamentos Tradiciones. España. Mc Graw Hill.

Saucedo, R. C. (2005) Intervención psicosocial en problemas de indisciplina y violencia en escuelas secundarias. Violencia, medios y miedos. Los sentidos de las violencias. Peligro niños en la escuela. Colección ensayos y experiencias. Buenos Aires, Argentina: Noveduc 66.

SEP, (2007). Programa Nacional Escuela Segura, México: Secretaría de Educación Pública.

Sileoni, A. (2008). Prologo. Ciclo de videoconferencias en Catedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas 2008, 19 de junio. Buenos Aires. Observatorio Argentino de violencia en las

escuelas. Ministerio de educación. Buenos Aires. p. 9 Recuperado de http://www.me.gob.ar./construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Argentina: Paidós.

UNICEF. Reporte final de la evaluación del proyecto "contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti, por mí y por todo el mundo", con base en el convenio de cooperación no. 2004-05 entre UNICEF y GEM, celebrado el 25 de junio de 2004 para la ejecución de este proyecto, 2006. México. Recuperado de http://www.unicef.org/evaldatabase/files/EVALUACION_IMPACTO_GEM_16junio_2006.

Zemelman, H. (2011). Configuraciones críticas. Pensar epistemológico sobre la realidad. Siglo XXI: CREFAL.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EL CASO DE DOS JÓVENES EN SITUACÍON DE DISCAPACIDAD EN ESCUELA TÉCNICA

María Elizabeth Arce
Nadia Snidersich[1]

Resumen

El presente reporte de experiencia se corresponde al análisis de un trabajo de investigación, el cual es un tipo de estudio descriptivo-exploratorio de las trayectorias educativas de jóvenes en situación de discapacidad los cuales se encuentran transitando el último tramo de especialización, de las escuelas técnicas. Para esto, se realizó un estudio de casos, en el cual se seleccionaron dos estudiantes con discapacidad que transitan en diferentes escuelas técnicas, uno en la ciudad de La Plata, en la escuela técnica EEST Nº 6 "*Albert Thomas*", y otro en la ciudad de Córdoba Capital, el IPEMyT Nº204 "Ing. Alberto Emilio Lucchini". Al sancionarse en Argentina la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, (2.006) y consagrarse la obligatoriedad de la escuela secundaria, se postuló como anhelo que los jóvenes encuentren en la escuela una mejor preparación, ya sea para una posible inserción laboral, para continuar sus estudios y, en general, para construir herramientas para desenvolverse en la sociedad. Dentro de la población estudiantil, este estudio se centró en jóvenes en situación de discapacidad, a quienes también incluye la mencionada Ley, para poder describir sus trayectorias educativas y construir, en lo posible, un aporte significativo para futuros trabajos.

Palabras claves: Jóvenes en situación de Discapacidad; Trayectorias Educativas – escolares: teóricas y reales-; Escuelas Técnicas; Familia; Futuro Proyecto de Vida.

Introducción

El tema que nos impulsó a plantear este trabajo, fue la inclusión educativa en general, y las condiciones en que se encuentran los jóvenes en situación de discapacidad, en particular. Nuestro propósito es conocer las trayectorias educativas de los jóvenes con discapacidad en la escuela media con modalidad técnica, el lugar de la familia y su futuro proyecto de vida.

---

[1] Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación. UNPSJB. "Ni Linealidad, Ni Prolijas Continuidades, Ni Relaciones Estables: la trayectoria de jóvenes en situación de discapacidad en escuelas técnicas"

En este caso contamos como protagonistas a dos jóvenes que transitan la educación secundaria en escuelas técnicas en la ciudad de Córdoba y La Plata. Los sujetos de nuestro trabajo son Valeria y Fabricio, dos jóvenes en situación de discapacidad quienes, durante la indagación en terreno, Valeria[2] transcurría el 5to año de la tecnicatura en Industria de los Procesos, Especialidad Alimentación, y Fabricio[3] transcurría el 6to año, cursando el ciclo de la especialización en Informática.

Si bien, en Argentina, las prácticas de integración/inclusión en las instituciones educativas como política educativa tienen ya, más de dos décadas, analizar la experiencia en los contextos actuales de política educativa exige revisar la agenda en pos de profundizar las prácticas inclusivas cuando se trata de sujetos en situación de discapacidad en escuelas comunes, en el marco de la Ley Nacional de Educación N°26206, que plantea expresamente la obligatoriedad de la educación secundaria y la recuperación de las escuelas técnicas, así como el Documento de Educación Especial: Orientaciones I – 2009 – cuando define la continuidad en los servicios con estrategias que implican al sistema educativo en su conjunto.

Abordar las "trayectorias educativas integrales" permite volver sobre los recorridos escolares que realizan los sujetos que aprenden para repensar las tendencias hegemónicas que responden a supuestos trayectos marcados por pautas y regulaciones desde el sistema educativo, como única forma de transitar la experiencia educativa; el tránsito por la escuela pone en juego procesos de subjetivación e identidad de los sujetos en diferentes contextos sociales y culturales.

Justificación y relevancia

Para plantear esta investigación, este equipo de trabajo optó por el tema: "Trayectorias Educativas de Jóvenes[4] en Situación de Discapacidad en la escuela técnica de las ciudades de La Plata y Córdoba Capital". La elección de esta temática, nace del interés por conocer e indagar la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, en su tránsito por la escuela media, el lugar de la familia y su futuro proyecto de vida.

Hablamos de trayectorias educativas[5], no de trayectorias escolares, ya que debemos tener en cuenta que en las historias vinculadas a la discapacidad, trascienden lo escolar. Es decir, el sujeto está inmerso en un contexto, donde participan muchos

---

2 Diagnóstico Miolomeningosele.

3 Diagnóstico Autismo.

4 En todo este trabajo hablaremos de jóvenes y estudiantes refiriéndonos al mismo sujeto. Joven en relación a la construcción socio-historia del concepto y estudiante porque es parte de un espacio colectivo de aprendizaje.

5 La posición que adoptamos para esta categoría, refiere al Documento: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina: Orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009. También los escritos de Greco y Nicastro (2009) y Terigi (2007).

actores y/o instituciones, entre ellos, la familia y algunas organizaciones, por esto existen intervenciones externas que transversalizan los procesos escolares.

En la escuela, los jóvenes, y con esta categoría también incluimos, el joven en situación de discapacidad, durante su tránsito por ella, atraviesa una experiencia única y singular en la construcción de su identidad. Como sujetos, de pleno derecho a la educación, deben ser considerados como ciudadanos. Para esto, la escuela debe proporcionar herramientas donde el sujeto construya saberes, haceres y estrategias para vivir en la sociedad.

Debemos tener en cuenta, que los sujetos en situación de discapacidad, a través del tiempo denotan una historia muy particular, donde la escuela también tiene un recorrido singular en relación a recibir estudiantes con discapacidad.

A los fines de este trabajo, utilizaremos el término, "joven en situación de discapacidad", en el sentido que para nosotras, la "discapacidad", representa una situación, un estado, y no un ser, por lo cual hablamos de sujetos en situación de discapacidad. El concepto de discapacidad, lo pensamos como aquella dificultad para realizar alguna función, cognitiva, física –sensorial o motora– o afectiva, en una situación determinada. De esta manera, destacamos este aspecto de 'en una situación determinada', porque al ser la sociedad la que establece lo que es normal y lo que es la discapacidad, ésta estará supeditada al tiempo y al espacio, pero, sobre todo, al poder que se ejerce en ese tiempo y espacio.

La escuela común, fue una construcción de la modernidad y se originó con el mandato de homogeneizar las diferencias de saberes, costumbres y tradiciones propias del sector inmigrante. Es así que, en Argentina, en el año 1884 se sanciona la Ley Nº 1.420, la cual tuvo por objetivo la integración nacional.

Bajo el paradigma positivista de la época, y desde un enfoque médico y psicométrico, se clasificaban y categorizaban a las personas con discapacidad para ubicarlas en escuelas denominadas especiales, como efecto de un proceso de exclusión de lo "anormal" de las escuelas comunes. Esto generó un proceso de segmentación, segregación y polarización del sistema educativo, convirtiéndose la educación especial en un sistema paralelo, con escuelas, alumnos, docentes y currículum "diferentes".

En nuestro país, según Lus (1995) existen antecedentes, desde hace muchos años de integración escolar de niños con "necesidades educativas especiales", de todo tipo, principalmente de origen sensorial y motor. Aunque no fueron el resultado de un plan general de integración, nacional o provincial, requirieron de cierto replanteo institucional-pedagógico en las escuelas que las llevaron a cabo. La mayoría de ellas optaron por integrar al niño con "necesidades educativas especiales" en el interior del aula común.

Existen varios documentos internacionales[6] que han dado cuenta del cambio de paradigma que se inició hace unas décadas en Europa, expandiéndose por todo el mundo bajo el valor de la diversidad. Nuestro país no quedó al margen de estos movimientos, iniciando las primeras experiencias de integración con niños con discapacidad sensorial (discapacidades visuales y auditivas) lo que originó el desarrollo de políticas educativas al respecto. A nivel Nacional cabe mencionar:

- Ley Federal de Educación Nº 24.195 (Artículo 29).
- Acuerdo Marco para la Educación Especial. Serie A -19.

Esos documentos dan cuenta de las reformas estructurales que atravesó el sistema educativo argentino. Sus antecedentes fueron a partir de las consecuencias de la expansión del "capitalismo globalizado", en concreto con lo sucedido en el último cuarto del siglo XX. Lo cual provocó que, en el marco de las políticas neoliberales, se profundicen las desigualdades en el mundo, y en particular en Latinoamérica y en nuestro país.

Por tal motivo, adquiere una mayor importancia pensar alternativas para que los jóvenes tengan la posibilidad de prepararse para las transiciones vitales que deberán afrontar. Los jóvenes necesitan construir herramientas, procesos simbólicos que les permitan desarrollar sus potencialidades, informarse sobre las transformaciones de la sociedad; las oportunidades educativas para ampliar su horizonte de posibilidades, y construir sus proyectos personales haciendo referencia a la construcción de identidad, a la autonomía del sujeto, a su participación como ciudadano como así también a los procesos de subjetivación.

Las experiencias de las prácticas de integración en la escuela media, si bien existen y han existido, no siempre han sido documentadas ni sistematizadas. Los marcos normativos actuales, a partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria, activan la agenda de las instituciones educativas de este nivel: asimismo los actuales marcos normativos plantean como eje la inclusión y la igualdad. Hoy, en cuanto a lo normativo contamos a nivel nacional, entre otras, con:

- Ley Nacional de Educación Nº 26.206. Título 2. Capítulo VIII. Artículos 42, 43, 44 y 45.

---

6 Entre ellos: en el año 1.978 el Comité convocado para analizar la educación de Inglaterra, Escocia y Gales elabora el Informe Warnock. En éste se define el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E). En 1.994 se realiza en Salamanca la **Conferencia Mundial sobre N.E.E – Acceso y Calidad**, en la que se reclama una reforma educativa que contemple la educación para todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y de cualquier tipo.

- Documento: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina: Orientaciones I/Coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- Resoluciones Ministeriales: Resolución CFE Nº 103/10 Anexo I; Resolución CFE Nº 134/11; Resolución CFE 154/11.

A partir de estos fundamentos, se plantea abordar las trayectorias educativas integrales, las cuales son trazadas para y con cada alumno. Se determinan así las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y aspiraciones; se define la continuidad en los servicios con estrategias que implican al sistema educativo en su conjunto.

Por las razones que hasta aquí expusimos, nos atrevemos a explorar las trayectorias educativas de los jóvenes con discapacidad que transitan la educación secundaria, en su formación, en el lugar de la familia y en su futuro proyecto de vida. Nos posicionamos desde esta categoría para re-pensar las tendencias dominantes que organizan los recorridos escolares. Signados por etapas que responden a trayectos marcados por pautas y regulaciones desde el sistema educativo, como única forma de transitar la experiencia educativa. A través de esta categoría podemos pensar que nada es definitivo ni permanente. Allí se ponen en juego diversas cuestiones en el tránsito por la escuela que tiene que ver con la subjetividad e identidad de los sujetos en diferentes contextos sociales y culturales. Se trata de poder problematizar si los procesos de integración escolar actualmente van dando lugar a prácticas educativas incluyentes.

Este estudio se centrará en la escuela secundaria por ser un nivel del sistema educativo que la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 expone como obligatoria, propiciando la relación entre las escuelas secundarias y el futuro de los jóvenes. Particularmente, elegimos escuelas técnicas por ser ellas recuperadas en la mencionada Ley y por ser una propuesta vinculada a restablecer la industria y la educación por el trabajo. Cuestiones que si bien no las planteamos como centrales en nuestro estudio, consideramos que son variables importantes a la hora de pensar en un futuro proyecto de vida. Además, por el escaso trabajo que evidenciamos por nuestras propias exploraciones llevadas a cabo en este nivel educativo, y por ser una modalidad que apunta a dar herramientas prácticas y concretas, como así también las simbólicas, para que el joven pueda pensarse y desarrollarse en un futuro proyecto de vida.

En lo que respecta a elección de las distintas ciudades, en nuestra temática, nos parece sumamente enriquecedor poder describir y explorar capitales que fueron fundadas desde muy tempranamente en la Argentina, e involucradas activamente en

el ámbito educativo. Presentando dos realidades únicas y diferentes donde hubo sucesos que fueron clave a lo largo de la historia de la educación de nuestro país.

La elección concreta de los establecimientos educativos fue designada por las autoridades de la Dirección de Educación Técnica de ambas provincias en acuerdo con nosotras, en función de la apertura y trayectoria que estas escuelas tienen en relación a la inclusión de jóvenes con discapacidad.

Consideramos que el tema seleccionado es de interés porque actúa como una preocupación fundamental para construir una educación inclusiva, en donde conocer y describir estas prácticas permitiría plantear alternativas para enriquecer el trabajo en las escuelas secundarias en relación a la inclusión. Luego de realizar una exploración teórica, pudimos vislumbrar la escasa información en relación a la temática planteada.

Este trabajo pretende brindar información sobre los diferentes modos en que los jóvenes en situación de discapacidad están hoy construyendo sus percepciones del mundo, teniendo en cuenta las herramientas que le aporta la escuela. El análisis y la interpretación de esta información pueden a contribuir a establecer hipótesis y permitirnos pensar, desde el presente, el posible futuro de estos jóvenes con discapacidad en nuestras sociedades.

Sustentación teórica

En Argentina, hoy, se encuentra en marcha el documento del Ministerio de Educación referido a la Modalidad de Educación Especial (2009) el cual plantea hablar de *inclusión* como un enfoque filosófico, social, político, económico y pedagógico. Entre otras cosas se promueve la aceptación y valoración de las diferencias, un sistema unificado e integrado, contando con un currículum común con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares. No debería ser una ruptura de los fines que persiguen los procesos de integración, pero sí pensar en una reorganización y reestructuración de todo el sistema educativo. En cuanto a las políticas de inclusión con integración, se propone conjugar educación en general, y la Educación Especial para ser parte de un sistema único. La *integración* es propuesta como un "medio estratégico-metodológico" que puede ser definida como una práctica para que la escuela sea inclusiva. Dicho documento retoma la posición de la OMS[7] en relación a la discapacidad, para entenderla como un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del sujeto y el contexto social, donde no importa tanto las deficiencias del individuo, como sus potencialidades.

Se retoman los aportes teóricos de Greco y Nicastro (2009) para pensar las "trayectorias" como un recorrido, un camino que se recorre y construye, el cual se encuentra en una permanente construcción. Cada trayectoria implica a sujetos en

7 Organización Mundial de la Salud.

situación de acompañamiento, recorridos subjetivos e institucionales, tramas con las que un sujeto, su familia y una institución se constituyen. El sujeto es el protagonista y radica allí la importancia de que él se dé cuenta del camino recorrido, pero también las ayudas que configuran este proceso, se trata de pensar "entre trayectorias", entre sujetos e instituciones que en el hacer cotidiano se van transformando.

En nuestro caso las trayectorias que analizamos son en contextos educativos; sin embargo, las entrevistas realizadas a los diferentes actores dan cuenta de las intervenciones que trasvasan los muros de la institución escuela y configuran las trayectorias educativas de Valeria y Fabricio. El sistema educativo a través de su organización y determinantes tales como, los niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de estudio, define, lo que Flavia Terigi (2007) denomina trayectorias escolares teóricas. Las mismas aluden a una progresión lineal en los tiempos marcados por una periodización estándar; de este modo, el avance por el sistema educativo se produce a consecuencia de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Sin embargo, las trayectorias escolares reales expresan los modos en que gran parte de los niños/as y jóvenes transitan su escolarización, dando cuenta de un conjunto complejo de factores que inciden en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, que distan la mayoría de las veces de los recorridos lineales que se propone el sistema educativo.

El Documento de Orientaciones I plantea el término "trayectorias educativas integrales", para dar cuenta de los itinerarios trazados con y para cada sujeto que aprende, aquellas que articulan la educación común con la educación especial, planteando el sistema educativo como un conjunto en pos de una formación integral. El diseño y puesta en marcha de estas trayectorias requiere pensar en configuraciones prácticas de apoyo. La noción de configuraciones de apoyo, se intenta precisar desde la Modalidad de Educación Especial, en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, específicamente en los sujetos en situación de discapacidad. Debe entendérsela como una forma de vínculo educativo para y con la persona con discapacidad. Estos apoyos pueden ser a través de diferentes diseños o propuestas mediante redes, relaciones entre personas, grupos o instituciones para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. La intención es que las personas con discapacidad se desempeñen con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

Las configuraciones de apoyo constituye el conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. De este modo, da cuenta de qué condiciones hacen posible la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante señalar que discapacidad es una categoría social y política producto de la idea de normalidad que nace en la modernidad y por lo tanto, en estrecha vinculación a determinada estructura económica, social y cultural; es necesario superar la visión biologicista para pensar la discapacidad como un producto histórico y social que incluye un mundo de relaciones entre sujetos y su entorno. Asimismo, transitar una situación de discapacidad, supone un sujeto con posibilidades y derechos tal como postula el Documento de Orientaciones I (2009), la discapacidad como un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del sujeto y el contexto social, donde lo que debe primar son las potencialidades con las que cuenta el sujeto. Estos procesos suponen un enfoque filosófico, social, político y pedagógico, que promueve la aceptación y valoración de las diferencias; a su vez, un sistema educativo unificado e integrado, y un currículum integral que posibilite adecuaciones curriculares durante el trayecto de formación.

En la finalización de la escuela, marca el inicio de una transición entre los dispositivos de formación, el empleo y la vida adulta. Y allí radica la importancia del lugar de la familia. La escuela secundaria también es un lugar donde los jóvenes ejercen sus derechos y sus responsabilidades, un lugar de aprendizajes. Los tiempos actuales indican que cada vez menos, la acreditación de la educación secundaria está asociada a las expectativas de conseguir un empleo, siendo uno de los principales problemas para planificar el proyecto de vida de los jóvenes.

Hoy en día la escuela secundaria adquiere dos dimensiones importantes. Se presenta por un lado, como necesaria pues brinda la posibilidad de acceder a empleos de calidad y a los sectores modernos de la economía y, por el otro, como insuficiente ya que no asegura a sus egresados la posibilidad de empleo en los segmentos de calidad. Se reafirma entonces la idea de que ir a la escuela dejó de estar asociado a las expectativas de conseguir un empleo que brinde la posibilidad de lograr autonomía e independencia económica para alcanzar la condición adulta (Filmus, Kaplan y otros, 2001).

Es la incertidumbre sobre el futuro la que impacta en las aspiraciones y proyectos de los jóvenes, en sus representaciones acerca del trabajo, en la continuidad de estudios superiores, entre otras, destacando allí, la función primordial que debería cumplir la familia, en el acompañamiento de los jóvenes. Queda claro que detrás de un joven siempre hay una familia. Cada familia es única y singular y en cada trayectoria se afrontará la situación que le tocó vivir de un modo específico. Lo cual repercutirá en la construcción de la subjetividad e identidad. La integración que la familia pueda establecer con su hijo, es una condición previa y necesaria para el logro de la integración escolar y social en general: la integración del niño debe comenzar en la familia; la escuela no funciona como salvadora de las falencias familiares (Núñez;

2007). Quien no ha logrado tener un lugar en la trama familiar, difícilmente podrá lograr el éxito en un proyecto de integración escolar.

Innovación o propuesta transformadora de la experiencia

Desde nuestro campo, de las ciencias de la educación, planteamos como tema relevante conocer el trayecto educativo de cada estudiante en la escuela media para describir las cuestiones más significativas relacionadas con sus posibilidades e imposibilidades que afronta para atravesar un futuro inmediato. Asimismo, como propuesta se pretende documentar la experiencia de integración/exclusión a partir de un estudio de casos.

Se realiza un estudio de caso múltiple de tipo cualitativo (Stake, 1998), a partir de considerar que el estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección de qué ha de estudiarse: el caso. De modo que el diseño nos permitió entender el caso (Valeria/Fabricio) en vez de hacer generalizaciones más allá del caso mismo. Esto nos permite un conocimiento experiencial del caso y prestar atención a la influencia de sus contextos social, político, entre otros.

Los conceptos desarrollados en el marco teórico nos permite analizar e interpretar dos situaciones, en contextos, escuelas, familias y provincias diferentes; en las cuales, las condiciones políticas y educativas denotan cuestiones diferenciadas en un mismo contexto de la educación en nuestro país.

La dinámica en las aulas es propia de cada escuela, de cada profesor que transita una institución en particular.

A su vez, se destacan las configuraciones de apoyo, específicamente los acompañantes pedagógicos, dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje que atraviesan los jóvenes en situación de discapacidad en las escuelas comunes.

Por último, y no menos importante, lo que le da particularidad a cada caso es la familia, como institución primaria, la que permite identificar una situación, comprenderla. El joven esta transversalizado por todos estos aspectos que aportan conocimiento sobre los procesos que están en marcha y hasta poder documentar lo no documentado. Nuestro trabajo de investigación es sobre el estudio de caso que se da en relación, en una trama de significados y relaciones que se evidenciaron en cada una de las entrevistas, observaciones, los documentos institucionales, y todo el tiempo de permanencia en el terreno.

El desafío es que el lector comprenda nuestras interpretaciones y que lleguen a las propias, a partir de las descripciones de los casos en una narrativa para que los lectores puedan experimentar estos acontecimientos en forma indirecta y saquen sus propias conclusiones.

Resultados y discusión

Desde el campo de las ciencias de la educación, pretendemos que otras disciplinas puedan aportarnos ideas, modos de trabajo, para emprender un debate desde este estudio. Como se expuso anteriormente, este trabajo se propuso indagar una porción de la realidad educativa y pensar propuestas desde una posición inclusiva, desde este recorte en particular: las escuelas técnicas EEST Nº 6 "Albert Thomas", de la ciudad de La Plata y el IPEMyT Nº204 "Ing. Alberto Emilio Lucchini" de la ciudad de Córdoba Capital y sus jóvenes en situación de discapacidad en relación a su futuro proyecto de vida.

Abordar las trayectorias educativas de los sujetos que aprenden, desde los aportes discutidos en los párrafos anteriores, supone pensar el sujeto en contextos escolares, su familia, su grupo de pares y el proyecto de vida cuando el egreso se aproxima, como proyección posible habiendo obtenido la acreditación de la escuela secundaria.

La inclusión educativa y los procesos de integración que hoy se están llevando a cabo en las escuelas van poniendo el foco de atención en esta nueva categoría que ha surgido, retomando a Flavia Terigi (2009) sobre las trayectorias educativas. Esta categoría nos permitió ampliar el panorama para conocer y describir estas prácticas, comprender que está fuertemente atravesada por cuestiones del orden de la enseñanza. Poder leer esto nos permitió ir planteando alternativas para enriquecer el trabajo en las escuelas secundarias en relación a la inclusión.

Un dato significativo en nuestro proceso de investigación fue la apertura de las escuelas. En el caso de la ciudad de Córdoba, teníamos varias opciones de escuelas técnicas, en las cuales asistían jóvenes que cumplían con las características que requeríamos. A diferencia de la ciudad de La Plata, al no haber un registro exacto, era el único caso que cumplía con las características que buscamos. Hoy en día, y teniendo en cuenta esta experiencia, pudimos evidenciar que más allá de muchos obstáculos, la escuela abre sus puertas a una población que le estuvo negada la educación. Hay mucho por trabajar, por supuesto, pero de a poco se van logrando transformaciones pequeñas que se van sumando para que podamos pensar desde la inclusión educativa.

Luego de pedir las autorizaciones correspondientes, no solo a la institución a indagar, sino también a los padres de los jóvenes con lo que íbamos a trabajar, comenzamos la indagación en terreno. De forma conjunta preestablecimos determinados actores a entrevistar y comenzamos con dicha tarea. A lo largo de las mismas, nos encontramos con actores predispuestos a responder a nuestros interrogantes, mientras que otros por diversos motivos (desinterés, tiempo, entre otros) evadieron nuestra solicitud. Más allá de esto, pudimos recoger datos relevantes para reconstruir la trayectoria educativa de cada joven.

A su vez, y para la finalidad de este trabajo, se recuperaron los avances que hay, hoy en día en Argentina, en materia legal, teniendo presente la Ley de Educación

Nacional Nº 26.206 (2006), Ley Nº 26.378 (2008) Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, y el Documento de Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones I (2009). Se logró evidenciar en la práctica, que, más allá de estos avances, si bien es un paso para empezar a resignificar los procesos de integración e inclusión educativa, aún existe, en nuestro país, un largo recorrido que atravesar en cuanto a las resistencias que nos involucra a cada uno de nosotros desde un nivel macro dentro de la sociedad que construimos, pasando por la escuela, la familia, los docentes, el aula en sí.

En las trayectorias educativas de ambos jóvenes, se denota la participación y la lucha de la familia, especialmente de la figura materna, para otorgarle mayores posibilidades. Las diversas acciones realizadas, fueron producto de las contradicciones y obstáculos que la propia sociedad, principalmente, las autoridades del ámbito educativo, les presentaban. En esta lucha, se vislumbraron actos de resistencia (Giroux; 1992), con intencionalidades específicas no solo para la integración educativa, sino también social.

Es importante que los jóvenes tengan oportunidades de inserción social desde pequeños, para que puedan desarrollar habilidades sociales necesarias que les posibiliten lograr la aceptación de los otros y el disfrute de las relaciones interpersonales. Lo que sucede muchas veces, es que la misma familia, por tratar de protegerlos de las posibles actitudes de rechazo y discriminación de los otros, no le permite desarrollar su capacidad de fortalecimiento ante las dificultades del mundo exterior. Es oportuno retomar el binomio dependencia-independencia, al cual alude Ferreira (2008). Debemos remitirnos a la idea de que ningún ser humano es plenamente independiente, ya que todos necesitamos y nos vamos constituyendo frente a la presencia de un otro. Ante esto es necesario reflexionar hasta qué punto la discapacidad implica y requiere una dependencia tal que no se tenga en cuenta los deseos e intereses de esos jóvenes. La mayoría de las prácticas son impuestas a las personas en situación de discapacidad, las cuales si bien proponen como finalidad la interdependencia, su intención termina siendo otra.

Conclusiones

A partir de lo estudiado en cada trayectoria educativa, consideramos algunos aspectos en común para recuperar y seguir pensando:

- Los jóvenes en situación de discapacidad, más allá de los diversos obstáculos e inconvenientes que atraviesan, son jóvenes que están próximos a recibirse en diferentes ciudades, en escuelas técnicas. Esto es hablar de oportunidad en el nivel medio. Es de interés visualizar, cuál es el futuro que la escuela media –homogénea-, propone a sujetos en situación de discapacidad. El pasaje por la educación media en nuestro país durante algún tiempo ha sido

la vía regia para estudios superiores y/o una salida laboral; de modo que abre expectativas en el sujeto a partir de la experiencia de inclusión durante su trayecto escolar.

- Aún existe un largo camino para construir. Las experiencias de integración/inclusión educativa no sólo no están documentadas, sistematizadas, sino que también hay que avanzar en las resistencias que nos involucra a cada uno de nosotros, desde un nivel macro dentro de la sociedad que construimos, pasando por la escuela, la familia, los docentes, el aula en sí. Más allá de los avances en materia legal, las representaciones operan y ubican al sujeto en una posición de "adaptarse", "integrarse" en el grupo de pares, en la sociedad.
- La presencia de la familia a lo largo del proceso educativo de estos jóvenes, en particular la figura materna, denotan los constantes actos de resistencia para que la educación de sus hijos sea posible.
- Las diversas configuraciones de apoyo como facilitadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La figura del "acompañante pedagógico", se constituyó en cada trayectoria educativa en una ayuda significativa para plantear los procesos de integración e inclusión educativa, dentro y fuera del aula.
- Procesos reflexivos que ponen en tensión las relaciones entre la teoría y la práctica educativa, las definiciones del currículum no pueden circunscribirse a un saber fundado en el sentido común, pero tampoco en un supuesto saber especializado cuando los docentes plantean que "para integrar sujetos a la escuela común se necesita de especialistas".
- Por último, pensamos el lugar de ambos jóvenes en situación de discapacidad, como sujetos de derechos y de obligaciones, los cuales tienen derecho a tomar sus propias decisiones con la mayor autonomía posible. Por ello necesitan, no sólo de protección, sino de apoyos de las instituciones jurídicas y de las estructuras sociales. En la historia del hombre ningún derecho se ha ganado sin lucha, los "derechos humanos" están reconocidos y plasmados en los Tratados Internacionales. El desafío que implica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, primera convención del siglo XXI es la conversión en pautas sociales concretas del respeto de la libertad, de la autonomía de la voluntad, de la diversidad y de la no discriminación. De acuerdo con el artículo 12 de dicha Convención, nuestra normativa legal debería reconocer la personalidad jurídica de la persona con discapacidad y su capacidad jurídica en igualdad de condiciones en todos los aspectos de la vida. El Estado debería brindarle los apoyos necesarios para ejercer esa capacidad jurídica y sobre todo prever

> expresamente que las salvaguardas que se establezcan y las restricciones que se impongan en el uso de la capacidad "respeten los derechos, la voluntad y las preferencias de la persona", que sean "proporcionales y adaptadas" a las circunstancias del caso, que se apliquen por el "plazo más corto posible" y que estén "sujetas a exámenes periódicos". Por eso desde este trabajo, postulamos que las personas con discapacidad dejen de ser "objeto" de políticas de beneficencia o asistenciales para pasar a ser "sujetos" de derechos humanos en los que se debe promover su plena inclusión y participación social, asegurando la igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Los decires de los docentes entrevistados marcan fuertemente un reclamo sobre las prácticas, estilos, estrategias pedagógicas y recursos didácticos que se utilizan y los modos convencionales en los que tradicionalmente se llevó a cabo la relación entre docente-estudiante-conocimiento, que son parte de la cultura institucional. De este modo se fueron inaugurando prácticas que conviven con las propias del mandato fundacional de la escuela, importa volver sobre la idea de que las trayectorias que realiza cada uno de los sujetos en el tránsito escolar además de ser una experiencia personal, que no es igual para todos, supone ciertas condiciones pedagógicas (Terigi; 2007) que pueden facilitar o no el trayecto de formación. Cuando la institución educativa asume la integración de un sujeto en situación de discapacidad en el aula común supone no sólo acuerdos institucionales sino y sobre todo acuerdos respecto de contenidos a enseñar, procesos de evaluación, es decir, acuerdos en torno al desarrollo curricular.

Para cerrar este escrito nos interesa volver en el tránsito de las trayectorias de Fabricio y Valeria, en la indagación en terreno que nada es estático, no existen recetas ni pautas establecidas, que sus trayectorias son reales, y están atravesadas por un continuo desarrollo, por historias propias y donde en las relaciones, en los vínculos, pasan profesionales, profesores, compañeros, que dan cuenta de anécdotas que son únicas y singulares, irrepetibles e intransferibles.

Referencias

Greco y Nicastro (2009) ***Entre trayectorias***. Escenas y pensamientos en espacios de formación".

Jacinto, C. (2002) "Juventud y trabajo en América Latina: tensiones y desafíos para la educación media y la formación vocacional" en UNESCO: "La educación secundaria: un camino para el desarrollo humano" Santiago de Chile.

Núñez, B. (2007) Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría. Lugar Editorial Buenos Aires.

Stake, R.E. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid. Ediciones Morata. S.L.

Terigi (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación. Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Argentina.

Ferreira, M.A.V (2008) La construcción social de la discapacidad: Habitus. Estereotipos y exclusión social.
Giroux, H. (1992) Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI Editores.
Serie A. nº 19. Acuerdo Marco para la Educación Especial. Ministerio de Cultura y Educación. 1998.
Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
Ley Nº 25.280 (Buenos Aires, 2000) Aprobación de la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.
Ley Nº 26.061 (Buenos Aires, 2005) Ley de protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina.
Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (Buenos Aires, 2006).

PROGRAMA LAZOS DE LATINO AMÉRICA Y EMPRESA SOCIAL NUI: EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL COMO UNA TENDENCIA EN LAS NUEVAS INICIATIVAS DE LA INCLUSIÓN

Pablo Zamora Barrera[1]

Resumen

El programa "Lazos de Latino América" es una iniciativa que desde el año 2014 ha desarrollado experiencias de inclusión social mediante la creación de programas deportivos no convencionales en Tijuana, Ensenada, Colima, Jalisco, Buenos Aires, Montevideo, Viña del Mar y Lima. El modelo se basa en la "Economía Social o Colaborativa", generando programas que logran cubrir sus costos de ejecución mediante la colaboración de actores públicos y privados. La modalidad de implementación se basa en "Desafíos", el cual se materializa en pasantías de equipos de expertos (profesionales y deportistas en situación de discapacidad) que transfieren los procesos de capacitación de voluntarios, gestión de equipos directivos y ejecución de sesiones de deportes extremos adaptados a personas con discapacidad.

Sin embargo, en los 2 años de ejecución del programa, la sustentabilidad económica ha sido el mayor problema para su consolidación en cada país. Es por ello, que el equipo organizador ha comenzado a implementar un proceso de transición hacia el modelo de empresa social. En dicho proceso surge la propuesta metodológica NUI, la cual tiene por objetivo diseñar y validar la primera empresa mundial que busca ofrece servicios turísticos basados en deportes extremos pero impartidos por instructores en situación de discapacidad. De esta forma, se busca desarrollar una alternativa laboral diferente, que rompa los estereotipos y que genere un impacto social y económico. La creación de polos de desarrollo turístico NUI a cargo de personas en situación de discapacidad pretende ser un modelo de sustentabilidad económica y de alto potencial de replicabilidad, generando de forma escalable un modelo de desarrollo económico para diferentes organizaciones que desarrollan deportes adaptados no convencionales a nivel mundial.

Palabras clave: Inclusión, Emprendimiento, innovación, Social, Cooperación internacional, sustentabilidad, empleo.

---

[1]Educador Diferencial mención RM, alumno de magister en Educación de Adultos UPLA. Ejecutivo de Innovación Social Incubadora Social Gen-E, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Coordinador Proyecto Lazos y Director de la empresa social NUI.

Introducción

El programa Lazos de Latino América y el emprendimiento Social NUI surgen como iniciativas de promoción a la inclusión social de personas en situación de discapacidad por medio de los deportes extremos, los que son utilizados como una estrategia para reducir la exclusión que viven día a día las personas en situación de discapacidad. Este modelo fue implementado por medio de la organización ADAPTA CHILE, la fue fundada por 3 estudiantes de Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso el año 2011. El objetivo de esta organización era implementar talleres de kayak, surf, roller, escalada, buceo en apnea, longboard para personas en situación de discapacidad. De esta forma, se buscaba potenciar sus habilidades motrices, sociales, autoestima y autonomía. El modelo tenía como base el voluntariado, la colaboración entre universidades, escuelas especiales y empresas deportivas, lo que permitía entregar un servicio de deporte y recreación inclusivo a los usuarios en situación de discapacidad gratuito y ajustado a las características de los usuarios participantes.

En base al éxito alcanzando en dicha organización, el equipo comenzó a trabajar en la internacionalización del modelo mediante un programa denominado LAZOS, el cual es una metodología basada en la articulación de redes internacionales para implementar iniciativas territoriales en diferentes países de Latino América. El nuevo concepto de "deportes extremos" para personas con discapacidad se transforma poco a poco en una nueva estrategia para la promoción de la inclusión social de personas en situación de discapacidad en todo el continente.

Sin embargo, la estructura metodológica aún era débil, la carencia de un modelo de organizacional sólido y una estructura para la gestión de recursos y sustentabilidad demandaba incorporar nuevos elementos. En base a esta necesidad, surge NUI, la arista comercial de los modelos anteriormente planteados. Basados en el emprendimiento social y la innovación, NUI busca posicionarse como un nuevo referente para los sistemas de gestión de la inclusión a través de nuevas propuestas.

En el siguiente trabajo se busca exponer los diferentes procedimientos y experiencias alcanzadas con el Programa Lazos y la Empresa Social NUI, generando un proceso de transferencia tanto del conocimiento como la gestión institucional logrado.

Justificación y relevancia

El programa Lazos surgía desde la necesidad de la falta de oportunidades de actividades de ocio y deporte que tienen las personas en situación de discapacidad a lo largo de Latino América. Para ello, se buscó diseñar un programa transversal que lograra resolver la falta de modelos gestión y metodología de deporte adaptado no convencional para personas con discapacidad. De esta forma, se lograba mejorar el

estado de bienestar de la persona, aumentado sus niveles de participación social, autoestima, autonomía y desarrollo humano integral. Es por ello, que se lograba responder de forma adecuada a la falta de espacios de participación e inclusión de personas con discapacidad en contextos comunitarios. Junto con ello, el modelo de gestión basado en la economía social colaborativa, permitía desarrollar programas de deportes aventura adaptada sin la necesidad de inversión inicial o financiamiento, logrando así, "desafiar" a cada país a implementar soluciones territoriales propias, con un sello de identidad y la colaboración de los actores locales.

No obstante, durante el desarrollo y expansión de esta propuesta en los países como Chile, México, Argentina, Uruguay y Perú, se evidencio que para dar continuidad a estos programas, de una forma sólida, con un potencial de crecimiento y replicabilidad del impacto social generado, era necesario contar con un modelo de negocios sustentable. De lo contrario, la estructura colaborativa basada principalmente en el voluntariado o el uso compartido de espacios y bienes, perdía su sostenibilidad en el tiempo y el impacto en los beneficiarios participantes se ponía en riesgo. Esta problemática surgía como un desafío transversal a todas las organizaciones privadas e incluso públicas de atención a personas en situación de discapacidad. La falta de conocimiento financiero/comercial y la poca capacidad de gestión de redes, limitan la capacidad de generar un modelo social y económicamente sustentable.

Esta problemática de las organizaciones e instituciones de promoción a la inclusión, se asemeja bastante a la problemática de las personas en situación de discapacidad para la generación de ingresos. La realidad nacional e internacional deja en evidencia las aberrantes diferencias que existen en la empleabilidad entre personas que viven con alguna discapacidad y las que no. Junto con ello, es posible visualizar que los campos laborales "disponibles" para personas en situación de discapacidad no siempre generan un aporte real a la economía personal. Además, dichos trabajos se focalizan en actividades como limpieza, jardinería, call center, entre otros, los que generan un estereotipo de los rubros o roles laborales que puede cumplir una persona con discapacidad.

Finalmente, en base a la experiencia, hemos visualizado que la falta de modelos de gestión de sustentabilidad económica para personas en situación de discapacidad e instituciones de fomento a la inclusión, es actualmente su principal problema en América Latina.

Sustentación teórica

Según los estudios del año 2004, nuestro país equivale hay un 12.9% (2.068.000 personas), de personas en situación de discapacidad, ósea 1 de cada 8 chilenos. Esta situación genera una serie de desventajas y barreras en acceso a elementos básicos en

la vida de una persona (salud, educación, trabajo, etc). En el caso del deporte o actividades de recreación, tan solo el 9,28% participa de algún programa deportivo o de ocio, lo que podemos establecer que tiene una relación directa con el alto índice de participación en actividades sedentarias como ver televisión (83,04%), escuchar programas radiales (73%) y escuchar música (63,63%). Finalmente en lo que respecta al estado de salud, solo 1 de cada 5 personas presenta un buen estado salud, en contra posición con un 39% que presenta malas condiciones de salud, lo que genera repercusiones significativas en su desarrollo personal y familiar (FONADIS, 2004). Una de las problemáticas más comunes y derivadas de esta situación es el sobre peso, el cual en alumnos que presentan síndrome de Down tiene una incidencia de un 71% de su población total en nuestro país.

Esta situación afecta directamente la calidad de vida de las personas con discapacidad, ya que no existe un acceso real a diferentes actividades de participación social que le otorgan un el grado de satisfacción y cobertura de sus necesidades en el entorno que lo rodea (hogar, a escuela, en el trabajo y comunidad). Esto influye directamente al sentimiento de bienestar personal, ya que las diferentes barreras afectan directamente su participación en actividades cotidianas en relación a personas de su misma edad o grupo social. Para abordar este temática, es necesario contemplar el concepto de calidad de vida desde un enfoque multidimensional, en donde se encuentran las áreas de bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. Estas áreas o dimensiones contemplan una serie de actividades y experiencias que son significativas para la vida de cualquier persona, por lo que al verse afectada producto de una discapacidad, disminuye los niveles de calidad de vida, afectando el desarrollo personal y social del sujeto.

Esta falta de oportunidades también se evidencia fuertemente en el aspecto del trabajo, ya que existen escasas oportunidades de empleabilidad. En Chile el 70.8 % corresponde a las personas con discapacidad mayor de 15 años y que no realizan trabajo remunerado que equivalen a 1.380.874 personas. Junto con ello, se establece una correlación directa entre la falta de empleabilidad y la pobreza, ya que 1 de cada 5 personas con discapacidad que no cuentan con trabajo, además se encuentran en situación de pobreza. De esta forma, se visualiza una problemática generalizada, ya que aún no existen ofertas laborales innovadoras, que respondan a las necesidades del mercado y agreguen valor económico, social y técnico.

Desde la innovación y el emprendimiento Social se visualizan diferentes modelos de negocios que pueden responder a estas necesidades. Es por ello, que en el manual de OSLO (OCDE, 2005) el proceso de innovación va desde la generación de la idea, pasando por la prueba de viabilidad hasta la comercialización del producto en cuestión. Las ideas que en el mencionado proceso cualquier actor proponga deberán

estar referidas a desarrollar o mejorar un nuevo servicio o producto. Sin embargo, la Innovacion y el emprendimiento social tienen un componte adicional, que es la creación de valor social. Una definición europea, es la de Jacques Defourny y Marthe Nyssens (2006), quien establece que las empresas sociales son:

> "Organizaciones con una explícita motivación de beneficiar a la comunidad, sin fines de lucro, autónomas y que toman riesgos económicos. Las dimensiones económicas de las empresas sociales son: producen y venden bienes y servicios con un alto nivel de autonomía, de riesgo económico y con un mínimo nivel de trabajo remunerado. Sus dimensiones sociales es que tiene una clara meta de beneficiar a la comunidad, un miembro es sinónimo de un voto, donde participan varios stakeholders y tienen limitaciones respecto de la distribución de los beneficios (Defourny & Nyssens, 2006: 21).

En base a lo anterior, la Empresa Social NUI, que surge desde el programa Lazos de latino América, responde a un contexto socio económico nuevo, en donde las estructuras organizacionales cada vez son más dinámicas y pueden generar diferentes canales de acción para el cumplimiento de su objetivo.

Innovación o propuesta transformadora de la experiencia

A partir del año 2014, inicio el programa Lazos, el cual tenía como concepto "Desafiar" a cada país a implementar propuestas similares a lo logrado en Chile, realizando módulos de capacitación, talleres y campañas de sensibilización en torno al deporte adaptado. El primer programa se implementó en Tijuana, realizando talleres surf adaptado, slackline, baile y kayak para más de 100 niños y jóvenes de la ciudad. La iniciativa que posteriormente se transformó en la ONG Baja Sin Límites, la cual actualmente trabaja con más de 70 voluntarios y atiende a casi 70 beneficiarios. Esta validación internacional permitió generar un modelo de replicabilidad en el cual se capacitaban jóvenes líderes locales en metodología del deporte adaptado, además de entregarles una estructura organizacional que les permitía consolidar cada programa. De esta forma, se comenzaba a formalizar el Programa Lazos, el cual buscaba desarrollar focos de inclusión deportiva en diferentes países por medio del modelo socio-colaborativo implementado anteriormente, lo que formalizar los siguientes programas:

- Desafío Activatens (Ensenada – México, 2014).
- Desafío Cádiz (España, 2015).
- Desafío Buenos Aires (Argentina, 2015).
- Desafío La Rocha – Maldonado (Uruguay, 2015).
- Desafío Jalisco – Colima (México, 2015).

- Desafío Lima (Perú, 2016).
- Desafío Guayaquil y Bogotá (En gestión, 2016).

Pese al éxito logrado en los diferentes "desafíos", se hizo evidente la falta de sustentabilidad económica y sostenibilidad en el tiempo que tenía el modelo, lo que demostraba que la generación de recursos era un factor crítico y transversal que presentaban los diferentes líderes de cada organización a nivel mundial. En base a ello, el equipo central del proyecto Lazos se planteó como desafío diseñar en Chile la primera estructura de emprendimiento social basado en el turismo y los deportes aventura como mecanismos de sustentabilidad económica.

La propuesta NUI es una empresa social que ofrece servicios de deportes aventura que son impartidos por personas en situación de discapacidad. De esta forma, se logra promover una experiencia de inclusión y turismo basado en la práctica conjunta de una actividad recreativa. Esto permite romper los estereotipos sobre de las personas en situación de discapacidad, además de generar un mecanismo de empleabilidad para deportistas con discapacidad destacados en disciplinas como el surf, la escalada, el buceo, el slackline, el stand up paddle y el trekking. De esta forma, se focaliza en clientes con un nivel adquisitivo medio, que están dispuestos a vivir la experiencia de la inclusión y no el asistencialismo tipo que se está acostumbrado a desarrollar en los países de Latinoamérica. Junto con ello, NUI busca llevar este tipo de deportes a establecimientos educativos públicos y que tiene a estudiantes de niveles socio económicos bajos. De esta forma, instructores en situación de discapacidad enseñan deportes a niños y jóvenes de escasos recursos, los que de forma natural difícilmente podrían acceder a este tipo de servicios, lo que evidencia un proceso de inclusión transversal, en donde las diferencias físicas, cognitivas, económicas y sociales no tienen relevancia.

El modelo de capacitación y ejecución de servicios turísticos deportivos a cargo de instructores en situación de discapacidad ya se encuentra validado. En los últimos 6 meses hemos contado con más de 77 clientes, quienes han desarrollado las siguientes actividades:

- Trekking, a cargo de Javier Jimenez (Amputado de Pierna).
- Buceo, a cargo de Thomas Bonasselo (Sordo).
- Escalada en muro, a cargo de Sara Lara (No vidente).
- Surf, a cargo de Elías Valencia (Paraplejia).
- Stand Up Paddle, a cargo de Rodrigo Sanchez (Asperguer).
- Slackline, a cargo de Ignacio Boltei (Síndrome de Down).

En la actualidad, el proyecto se encuentra proceso de validación del modelo comercial, el cual requiere algunos ajustes en relación a la segmentación de clientes,

mejora de los canales de distribución y posicionamiento comunicacional del servicio. Sin embargo, nuestro objetivo al mediano plazo es desarrollar el concepto de "Centros de turismo con impacto social NUI", mecanismo que busca generar vida independiente de instructores en situación de discapacidad. El modelo permite simular un concepto de residencias para personas con discapacidad mediante la incorporación de servicios de "cabañas", dentro de las cuales al menos 1 estará destinada para el uso de los instructores, generando su primera experiencia de vida independiente. De esta forma, podremos dar respuesta eficiente a la problemática mayor de las familias de personas en situación de discapacidad ¿Qué será de mi hijo cuando yo me muera? –él podrá trabajar y vivir en un Centro de turismo con impacto social NUI.

Resultados y discusión

El proyecto al ser una propuesta que ha evolucionado con el tiempo presenta varias dimensiones para el análisis de sus resultados, dentro de las que podemos encontrar:

a) Cantidad de personas en situación de discapacidad que han practica deportes aventura.
b) Cantidad de países impactados con el proyecto.
c) Cantidad de jóvenes capacitados en temáticas de deporte adaptado y gestión organizacional.
d) Cantidad de personas en situación de discapacidad que han sido capacitadas y que han obtenido remuneración económica a través de la venta de sus servicios.
e) Cantidad de clientes que han tomado talleres o servicios turísticos con instructores en situación de discapacidad.
f) Cantidad de ventas y utilidades generadas, las que permiten validar los mecanismos de sustentabilidad económica e iniciar los procesos de replicabilidad.

En función de ello, podemos destacar que los mayores logros de la implementación de los proyectos Lazos y NUI son:

a) Más de 300 personas en situación de discapacidad en 5 países de América Latina hayan practicado deportes extremos o aventura, además de capacitar a más de 400 voluntarios en temáticas de deporte aventura adaptado.
b) Se capacitó a una persona con discapacidad visual como instructor de escalada, una persona con paraplejia como instructor de surf, un joven sordo como instructor de buceo en apnea, un adulto asperger como instructor de stand up paddle y a 2 jóvenes con síndrome de Down y autismo como instructores de slackline.

c) Se ha logrado que más de 80 clientes tomen los servicios NUI, pagando valores a precio de mercado por clases de deportes extremos impartidos por personas en situación de discapacidad.

Conclusiones

En función de los resultados obtenidos, se ha podido establecer que por medio de estas propuestas se puede entregar opciones innovadoras de participación comunitaria a niños y jóvenes en situación de discapacidad, potenciando sus habilidades sociales, condición de salud, autoestima y autonomía. Junto con ello, la modalidad de pasantías de encargados del proyecto Lazos y deportistas adaptado destacados en el país, permite generar un proceso de cooperación internacional basado en una economía colaborativa. De esta forma, es posible dejar capacidades instaladas en las organizaciones en temas de gestión comercial y administrativas de proyectos de emprendimiento social. El modelo de gestión de voluntarios mediante la realización de las experiencias "Desafíos" en cada uno de los países visitados permitió sensibilizar y comprometer a jóvenes a nivel mundial en temáticas de la inclusión social de personas en situación de discapacidad. Desde estas experiencias fue posible la confirmación de equipos multidisciplinarios que luego de la ejecución del proyecto continuaron replicando la iniciativa.

En segundo lugar, el modelo de empresa social NUI, se visualiza como una opción innovadora para mejorar la calidad de vida de personas en situación de discapacidad por medio de la generación de ingresos mensuales que superan lo recibido su pensión de discapacidad. De esta forma, es posible potenciar las habilidades personales de cada usuario y habilitar una red comercial que le permita aumentar su cantidad de ingresos mensuales. Al potenciar la dimensión laboral, existen mayores posibilidades que el usuario logre mejorar sus procesos de autonomía y transición a la vida adulta. A su vez, permite que los clientes o usuarios cambien su perspectiva sobre las personas con discapacidad, modificando los estereotipos o prejuicios pre establecidos sobre ellos.

Referencias

Defourny, J y Nyssens, M (2006). La empresa social. Hacia un enfoque teórico y socioeconómico. Inglaterra: Routledge.

FONADIS (2004) Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. Fondo Nacional de la Discapacidad. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.

Gatica, S (2011) Emprendimiento e Innovación Social: construyendo una agenda pública para Chile. Escuela de Administración. Pontificia Universidad Católica de Chile. ISSN 0718-9745S.

Ries, E (2012) El método Lean Start Up: Como crear empresas de éxito utilizando la innovación continua. Editorial Deusto.

SOCIALAB (2015) Estudio del Diseño de Instrumento para Fomento a la Innovación Social.

INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL COMO FACILITADOR O BARRERA

Viviana Vrsalovic Henríquez[1]
Wilson Rojas Arévalo[2]

Introducción

Una de las mayores problemáticas que deben enfrentar las personas en situación de discapacidad (en adelante PesD) en el mundo -y Chile no escapa a ello-, es su situación laboral y de empleabilidad, según cifras entregadas por la Organización Mundial de la Salud y el Ministerio de Desarrollo Social de Chile, el acceso al trabajo para las PesD es significativamente bajo en relación a las personas que no presentan discapacidad. En específico, las PesD presentan una tasa de empleo mínimamente superior a la mitad de las personas que no presentan discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011). Los datos en el contexto chileno no son más optimistas, ya que Chile presenta una tasa de ocupación significativamente menor que las personas sin discapacidad (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2015).

En este contexto, resulta de una pertinencia significativa incrementar el nivel de conocimiento disponible sobre el ámbito laboral y sus implicancias en relación a las PesD, de modo de dar cuenta de los aspectos que se requieren mejorar o potenciar para contribuir a la inclusión laboral de las PesD, tanto en aquellas medidas relacionadas con los contextos laborales como también con aquellas propias de la persona.

De manera de apuntar a la concreción del fin señalado en el párrafo precedente, se procedió a la aplicación de un instrumento a un grupo muestral conformado por 28 representantes de instituciones públicas y empresas privadas de la Región de Tarapacá[3] que podrían proporcionar trabajo a PesD, en este sentido se

---

1 Psicóloga, Mg. en Desarrollo Cognitivo. Universidad de Los Lagos Sede Santiago. Directora Académica y Directora de Proyecto FIC

2 Psicólogo & Profesor de Educ. Diferencial, Mg. © en Psicología Clínica. Universidad de Los Lagos Sede Santiago. Dirección Académica. Asesor Proyecto FIC

3 La Región de Tarapacá está conformada por 7 comunas, las que se agrupan en dos provincias: Iquique, formada por las comunas de Iquique y Alto Hospicio y la provincia del Tamarugal, formada por las comunas de Camiña, Colchane, Huara, Pica y Pozo Almonte. Comparte fronteras con la XV Región de Arica y Parinacota por el norte, Bolivia por el Oriente y la región de Antofagasta al Sur, limitando al poniente con el Océano Pacífico hasta 200 millas marinas hacia el Océano Pacífico. Iquique, ciudad-puerto y capital de la Primera Región de Tarapacá, se ubica a 1.845 kilómetros aproximadamente de Santiago de Chile. Se emplaza sobre una terraza rocosa y - con un clima templado y carencia de lluvias - tiene una altura aproximada de

indago sobre las Representaciones Sociales en torno a las barreras y facilitadores asociadas a los contextos laborales y que influyen en la contratación de las PesD, como también en los aspectos que requieren las PesD de un acompañamiento pertinente y oportuno. Para ello se aplicó un instrumento elaborado ad hoc y validado por expertos. En este proceso se realizó una aplicación piloto de manera conocer el comportamiento del instrumento y así hacer los ajustes necesarios para su aplicación final.

El estudio contempló un diseño de tipo descriptivo y exploratorio. Como técnica de análisis de la información se tomó como marco referencial metodológico los aportes de Abric (2001) sobre representaciones sociales y como marco conceptual los postulados del Modelo Social en relación a los temas asociados a las PesD.

Representaciones Sociales y Modelo Social como Cosmovisión Comprensiva de los Temas Asociados a la Inclusión Laboral de las PesD.

Las representaciones sociales cumplen una función dual, permiten comprender las realidades y a su vez explicarlas, en donde los conocimientos adquiridos y medidos por lo social son integrados a un marco comprensible para la persona, en un marco valórico determinado (Moscovici, 1985). Las representaciones sociales (RS) son una forma de interpretación de la realidad, operando como una forma de conocimiento social, en donde los procesos mentales se articulan en el despliegue interaccional de los grupos sociales con el propósito de fijar su posición en relación a fenómenos sociales (Jodelet, 1988), por lo cual las RS emergen en la construcción colectiva de conocimiento en un entramado cultural determinado y por consiguiente se relacionan con valores y representaciones previas. Son entonces las RS una forma de conocimiento con las siguientes particularidades: se elaboran en lo social y son compartidas; organizan las cosmovisiones de manera práctica, orientando la conducta y las interacciones; y establecen una perspectiva común de un grupo social/cultural específico (Jodelet, 1991).

Por su parte, Abric (2001), sostiene que las RS funcionan como sistema de interpretación de las realidades, estructurando las relaciones de las personas en contextos determinados, como guías de acción comportamentales, que operan como elementos de planificación y expectativas.

En cuanto a las funciones de las representaciones sociales (Abric, 2001) su importancia radica en las dinámicas relacionales en torno a:

- Conocimiento y saber: comprender y explicar la realidad desde los valores a los cuales adhieren determinados grupos sociales, como marco de

1,25 metro sobre el nivel del mar. De acuerdo al último Censo del año 2002, la población de Iquique era de 164.396 habitantes, sin embargo se estima que para el año 2010 la conurbación Iquique-Alto Hospicio, alcance los 275.000.

referencia común para las interacciones sociales y el intercambio de conocimientos, denominados por la ciencias sociales como espontáneos e inocentes, es decir el sentido común.

- Identitarias: sitúan a las personas en el contexto social (Abric, 2001), con su respectivo componente identitario, definiendo entonces la identidad de un colectivo, teniendo una función normativa y en consecuencia de control social.
- Guía de comportamiento: define las relaciones a través y las operaciones cognitivas que la persona adopta en situaciones determinadas. Se articula como un sistema anticipación y de expectativas, precediendo y determinado las interacciones y finalmente prescriben comportamientos y prácticas sociales.
- Justificativa: las RS justifican las cosmovisiones y comportamientos luego de las interacciones sociales.

En síntesis, se explicita que las RS si bien son creencias instaladas, no son susceptibles de entender fuera de la realidad contextual en donde se dan las interacciones sociales, abordando su análisis desde una doble identificación, en tanto contenido y estructura, teniendo como soporte un núcleo conductor central y elementos periféricos que operan para concretar el significado de la representación (Abric, 2001).

Por su parte, este estudio adhiere a lo que plantea la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF en cuanto que la discapacidad se genera en la relación entre la condición de salud, los factores personas y los del contexto, estos últimos pueden producir efectos distintos en las personas en tanto operen como Barreras o facilitadores, ya que pueden restringir el desempeño de la persona o pueden potenciarlo (OMS, 2001). Esta perspectiva es compatible con los fundamentos que tiene el modelo social de la discapacidad el cual apunta a que las causas que explicarían la discapacidad son sociales, en cuanto es la sociedad la que desarrolla ciertas limitaciones en la prestación de servicios apropiados para que todos puedan satisfacer sus necesidades en la comunidad, las PeSD son consideradas con plenos Derechos, por lo que se deben desarrollar un cuerpo de políticas y servicios sociales pertinentes.

Además, este modelo considera que las personas que se encuentran en situación de discapacidad pueden contribuir a la sociedad al igual que quienes no la presentan, pero para esto en necesario la aceptación y respeto de la diversidad. Así, al entender la discapacidad como un fenómeno social es posible separar el ámbito médico y el social en el cual se debe garantizar igualdad de oportunidades para todas y todos los ciudadanos (Toboso. Ripollés, 2008).

Representaciones Sociales y Aspectos Metodológicos

A partir de lo expuesto en los apartados precedentes, se explicita que la elección de las RS como método de recolección y de análisis, tiene relación con la articulación del presente estudio, en cuanto al colectivo como sujeto de estudio y por el sistema teórico que opera como premisa (Abric, 2001), en este sentido se busca identificar y conocer la emergencia de los elementos constitutivos de las RS identificando su núcleo central. Para ello se utilizó como instrumento de recolección de información una encuesta con preguntas cerradas y entrevistas semi estructuradas.

A partir de la información obtenida, se procedió a su clasificación y codificación, estructurando dimensiones que permitieron conocer la emergencia de los núcleos centrales de las representaciones sociales en torno a la inclusión laboral de personas con discapacidad como Facilitador o Barrera.

Los principales temas que emergieron de los distintos discursos y respuestas de los actores que participaron en la muestra, permitieron recabar abundante información, no obstante con la finalidad de focalizar el análisis, se estructuraron las siguientes dimensiones: Enfoque de Derecho e Igualdad de Oportunidades, Accesibilidad Universal y Cultura Institucional Inclusiva. Si bien estas dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas, en tanto forman un continuo articulado que se deben operacionalizar en las políticas instituciones, en términos prácticos las hemos definido de la siguiente manera:

Enfoque de Derecho e Igualdad de Oportunidades

Los temas asociados a las Personas en Situación de Discapacidad deben ser abordados desde el Enfoque de Derecho, lo que implica que toda estrategia que apunte a la inclusión social y por tanto laboral, debe asegurar el Derecho a la Igualdad de Oportunidades a través de la eliminación de cualquier forma de discriminación, esto tiene relación directa con la realización de ajustes razonables y proveer los apoyos adicionales.

Accesibilidad Universal

Es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible (Gobierno de Chile, 2010).

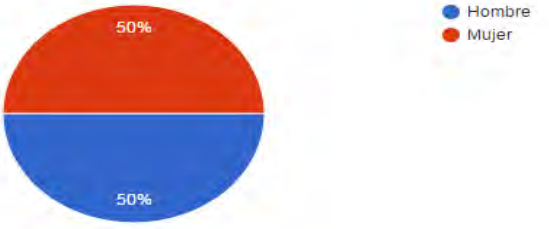
Cultura Institucional Inclusiva

Elementos de la organización y de sus integrantes que apunten a instalar como premisa

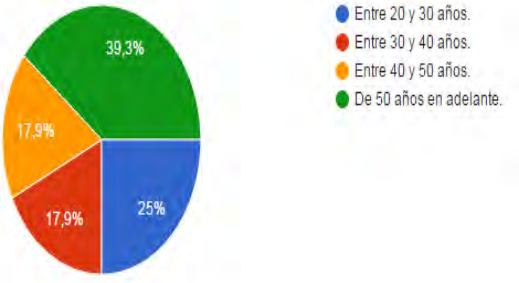
el respeto irrestricto de las diferencias individuales de todas y todos como factor de desarrollo organizacional.

Caracterización de la Muestra

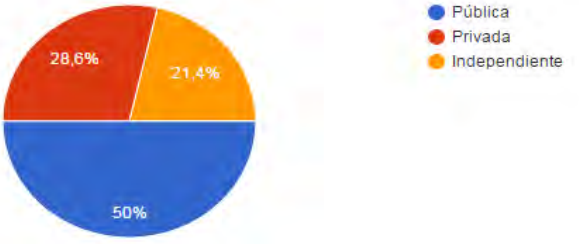
Este apartado entrega información sobre la caracterización de las personas que accedieron a participar en esta investigación.



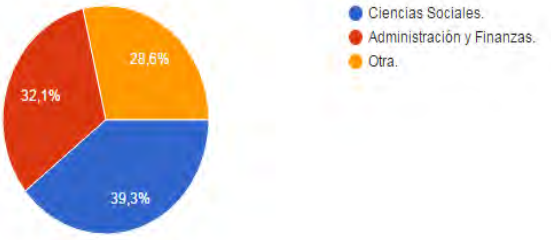
La muestra se conformó en 50% por hombres y 50% por mujeres, lo que permitió establecer paridad y por consiguiente una homogeneidad en términos de género



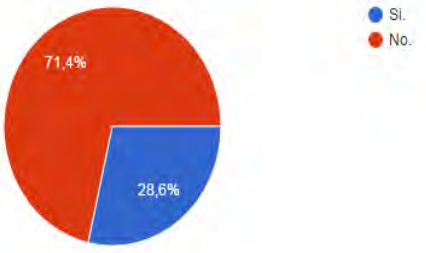
Se releva que el porcentaje más significativo de personas que participaron en el estudio se encuentra por sobre los 50 años, mientras que el grupo Etáreo de entre los 20 y los 30 años representa el 25% de las y los participantes del estudio.



Las personas que participaron en el estudio que son funcionarios públicos representan el 50%, mientras que el 28% corresponde a trabajadores del sector privado, cabe destacar que el 21% corresponde a personas que declaran trabajar en forma independiente.



De los participantes de la muestra el 39% manifiesta desempeñar funciones asociadas al ámbito de las CS y 32 % al ámbito de la administración y finanzas



El 28% de las personas participantes en la muestra declaran tener que un miembro de su familia se encuentra en situación de discapacidad.

Resultados Generales

En términos generales es posible sostener que la información recabada a través de los discursos de los actores que participaron del estudio, permite plantear que el Enfoque de Derecho es el fundamento que debiera estar a la base de los procesos de inclusión laboral, en este sentido las narrativas permiten sostener que existe una representación social asociada a la importancia del Enfoque de Derecho para incrementar la inclusión laboral de las personas en situación de discapacidad, en este sentido el discurso colectivo permite señalar *"(...) otorgar espacios, en igualdad y reconocimientos de los Derechos de las PesD"*, adjudicando a su vez, la responsabilidad de la inclusión laboral de las PesD a todo el entramado social, tal como también lo plantean las narrativas; *"(...) la responsabilidad de la inclusión laboral de las PesD es de todos; gobierno, sector productivo y sociedad en general (...)", "(...) es responsabilidad de todos los seres humanos, Estado y los privados (...)".* Ahora bien, también es posible señalar que los discursos apuntan con mayor énfasis a la responsabilidad del Estado en torno a la inclusión laboral*; "(...) si bien la inclusión laboral es responsabilidad de todos, también se necesita un Estado más proactivo y presente".*

Por su parte, el discurso de los distintos actores, explicita la importancia que los temas asociados a las PeSD es una cuestión de Derechos Humanos y que las demandas del colectivo de las PeSD son legítimas, lo que se ve reflejado en las siguientes narrativas; *"(...) todo lo que tenga ver con discapacidad tiene relación si o si con los Derechos Humanos, chile firmó la convención", "si, por tanto lo que requieren las PeSD para ser incluidas en todo son demandas legitima (...)"*

En un plano de operacionalizar el Enfoque de Derecho, los discursos apuntan a la importancia de instalar políticas públicas que se relacionan con la equiparación de oportunidades; *"se deben crear políticas públicas no asistencialistas, en donde se proporcione lo que requiere la PesD para trabajar".*

En relación a la dimensión de Accesibilidad, los discursos dan cuenta que existe un representación social asociada a que la inclusión laboral requiere de ajustes al puesto de trabajo, según las características de la deficiencia que presenten las PesD y que depende de *"las condiciones del entorno laboral"*, adjudicando gran importancia al uso de las tecnologías asistivas o accesibles para favorecer la inclusión laboral; *"La inclusión laboral se ve favorecida a través del uso de tecnologías (...)"*, *" las PeSD requieren de la tecnología, como Jaws las personas ciegas u otros software para otras discapacidades (...)".*

Por su parte y líneas generales se plantea que la inclusión laboral sólo es posible cuando existen contextos laborales accesibles; *"(...) que las personas con discapacidad puedan trabajar es sólo posible cuando se dan las condiciones del*

entorno.", "la inclusión se da cuando se tiene la disposición del entorno y se eliminen las barreras (...)".

Otro tópico que no sólo se relaciona con la representación social de Accesibilidad sino también con el Enfoque de Derecho dice relación con concretizar la normativa en cuanto accesibilidad; "*Se respete la normativa en cuanto a accesibilidad en todos los planos; físico, en las empresas, el Estado y la información también, en las web, también está el tema de la lenguaje de señas, eso también es accesibilidad (...)".* En este mismo sentido, los discursos apuntan que los ajustes al puesto de trabajo, cuando son necesarios para la inclusión laboral de las PeSD permiten mayor accesibilidad; *"Que las personas con discapacidad requieran de ajustes al puesto de trabajo tiene que ver como hacer accesible sus labores en sus trabajos, esto siempre es necesario"*.

En relación a la Dimensión Cultura institucional inclusiva, es posible sostener que los discursos dan cuenta que las estructuras organizacionales deben ser flexibles para incorporar a las PeSD al ámbito laboral, lo que queda de manifiesto en el siguiente texto; *"(...) las empresas ya sean estas públicas o privadas deben instalar modelos flexibles que respeten las características de todas las personas, se pueden cumplir labores distintas apuntando al misma logro de objetivos (...)".*

Además los discursos sostienen que la inclusión laboral de las PeSD puede ser un elemento que influye positivamente en el clima laboral; *"la inclusión laboral puede mejorar el clima laboral, ya que las personas con discapacidad son un ejemplo de compromiso, esto se da mucho en la empresa donde trabajo",* a su vez, la narrativa sostiene que las PeSD influyen en la generación de ambientes laborales más colaborativos*; "(...) si entendemos el trabajo como una cuestión grupal, en donde nos relacionamos con distintas personas, según mi experiencia laboral pasada tener compañeros con discapacidad invita a la colaboración".*

Conclusiones

A partir de la narrativa recabada a través de esta investigación es posible sostener que las representaciones sociales en relación a la inclusión laboral de las PeSD se articulan en un continuo compuesto por tres componentes, los cuales en términos metodológicos se utilizaron como dimensiones; Enfoque de Derecho, Accesibilidad y Cultura Institucional Inclusiva.

En relación a Enfoque de Derecho se constituye como Núcleo Central, los elementos relacionados con la normativo y como estos temas deben ser abordados como una cuestión de Derechos Humanos, por su parte como elementos periféricos de esta representación, queda de manifiesto la importancia que se otorga a la igualdad de oportunidades, a las Políticas Públicas y a la instalación de estas de manera transversal en el entramado social, en este sentido se asocia el Enfoque de Derecho en

su concreción a una tarea de todas y todos, lo que es susceptible de relacionar con la articulación que deben tener todas y todos los actores para instalar los temas asociados a la inclusión social y laboral de las PeSD.

En cuanto a considerar si la representación social asociada al enfoque de derecho es un facilitar o barrera, es posible plantear que efectivamente es significada como un facilitador, no obstante en su sentido práctico, es decir instalación de políticas públicas fundadas en la equiparación de oportunidades, la narrativa colectiva no da cuenta en forma específica de ello, por tanto y a modo de hipótesis es factible señalar que los proyectos, planes y programas con foco en la inclusión laboral de las PeSD implementados en el territorio no son valorados como estrategias tendientes a instalar una política pública transversal en temas de inclusión laboral.

Con respecto a la representación de accesibilidad es posible plantear que se significa como núcleo central las condiciones que debe contar los entornos laborales para posibilitar la inclusión laboral, como elementos periféricos de la representación se establecen relaciones con las tecnologías asistivas y ajustes necesarios. En cuanto a considerar si la representación social asociada a la accesibilidad opera como facilitar o barrera, es posible sostener que las narrativas asociadas dan cuenta que es una de las principales barreas que dificulta la inclusión laboral de las PeSD, por tanto es indispensable que se concreten estrategias que permitan visibilizar los temas asociados a las PeSD y que desmitifiquen que la inclusión de PeSD implica incurrir en significativas inversiones.

Por su parte, la representación en torno a Cultura Institucional Inclusiva de acuerdo a la narrativa permite sostener que se plantea como núcleo central la instauración de modelos flexibles que potencien la inclusión laboral de las PeSD, como elementos periféricos emergen de la narrativa dos; el primero asociado a que la inclusión laboral de las PeSD permitiría mejorar el clima laboral y en segundo término que potencia el trabajo colaborativo.

Para finalizar y modo de sugerencia, según las representaciones extraídas de la narrativa colectiva se cree pertinente desarrollar estrategias tendientes a instalar, de forma transversal, los temas asociados a la inclusión laboral de las PeSD, para ello se propone la ejecución de planes de concienciación y la instalación de competencias, a través de capacitaciones en donde participen todos los actores sociales ya sean estos funcionarios públicos o trabajadores de empresas privadas, ahora bien esto debe tener como condición sine qua non la participación de las PeSD y sus organizaciones.

Referencias

Abric, Jean-Claude. (2001). Prácticas sociales y representaciones.

Jodelet, D. (1998). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovici (Ed.) Psicología social, Vol. II Pensamiento y vida social. Barcelo: Paidós.

Ministerio de Desarrollo Social, Estudio Nacional de la Discapacidad 2015: Resultados Generales para la Población Adulta, en http://www.senadis.gob.cl/pag/669/1265/sobre_el_ii_estudio_nacional_de_la_discapacidad. Obtenido el 23 de enero de 2016.

Ministerio de Desarrollo Social, (2010). Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de http://www.senadis.cl/descargas/centro/legislacion_nacional/

Moscovici, Serge. (1985). Psicología Social II. Barcelona: Paidós.

Organización mundial de la salud, world reportd on disability, en http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1. Obtenido el 10 de julio de 2015.

OMS (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. España: Edición Propia Organización Mundial de la Salud.

Toboso, Martín; Arnau, Soledad, (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen, Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, N° 20.

ANEXOS

Programa Desafío Jalisco, México

Programa Desafío La rocha – Maldonado, Uruguay

Desafío Activatens, Ensenada, Mexico

Desafío Cádiz, España

Servicios Turísticos deportivos NUI
Link de página web:
http://www.experiencianui.cl/

TEMÁTICA 4

EDUCACIÓN SUPERIOR:
PROCESOS FORMATIVOS INCLUSIVOS

PRÁCTICA, TEORÍA Y REFLEXIÓN. ALGUNOS APORTES PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR SIN BARRERAS

Andrea Camún
Andrea Gaviglio
Andrea Verónica Pérez
María Esther Fernández [1]

Resumen

La inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito educativo constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años. Su origen en la década de los 60´ en los países desarrollados se suscitó en los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas y en la conciencia de las condiciones en que vivían las personas con discapacidad, entre otros colectivos. En el año 2006 la ONU promulga la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nuestro país adhirió bajo la Ley Nacional Nº 26.378/08, y desde ese entonces se ha dado inicio a un proceso de formación ciudadana sobre la participación, en todos los ámbitos, de las personas con discapacidad.

En esa línea, este trabajo pone como punto de reflexión y debate la gestión de la educación superior en términos de la inclusión, dando cuenta del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes que se ha constituido en un espacio pionero a nivel universitario en la Argentina, y que posee el objetivo de profundizar líneas de trabajo académico, que incluyen proyectos de investigación y de extensión en torno a la discapacidad desde un abordaje social y situacional.

Asimismo, nos proponemos comentar algunas de las experiencias y resultados con los que nos estamos enfrentando desde la creación del Observatorio, y su impacto en la comunidad en su conjunto.

Introducción

En el año 2013 el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes creó el Observatorio de la Discapacidad[2], como una unidad de investigación y extensión pionera en el nivel de educación superior de la República Argentina.

---

[1] Integrantes del Observatorio de la Discapacidad. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, Argentina. observatoriodiscapacidad@unq.edu.ar

[2] El Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes ha sido creado por Resolución 223/12 del Consejo Departamental de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

Esta unidad se apoya en las principales premisas de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, ratificada por nuestro país en 2008, bajo la Ley Nacional Nº 26.378, con el objeto de contribuir a que las personas con discapacidad ejerzan plenamente y sin discriminación todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Por ello, se plantea como un espacio que sistemáticamente se proponga la producción de conocimientos, el debate y el análisis de las políticas públicas, y la reflexión crítica-constructiva en relación a la discapacidad, desde un lugar multidimensional que opere a través de la comunicación interdisciplinaria e intersectorial.

Entre los objetivos del observatorio se encuentra generar la producción, enseñanza y transferencia de conocimientos del más alto nivel académico en relación a la discapacidad, en la región y en el mundo; tanto como contribuir a la formación de una comunidad universitaria mejor informada, responsable y crítica; promoviendo la participación activa en la discusión de asuntos relacionados con la discapacidad. Otro de sus lineamientos de acción se basa en el desarrollo de investigaciones científicas, culturales y humanistas, y la promoción de actividades de extensión y vinculación social. Con todo ello se promueve la reflexión, la discusión y la responsabilidad pública en relación a la temática, estableciendo un diálogo con los diferentes organismos que nuclean a esta población para lograr accionar conjuntamente.

En este marco institucional, uno de los principales logros obtenidos hasta el momento incluye el desarrollo de diferentes instancias de divulgación y la formación de profesionales de distintas disciplinas en torno a una mirada crítica respecto de los modos tradicionales de abordaje de la discapacidad. Hasta el momento se han acercado a participar de este espacio, tanto docentes como profesionales de distintos campos de la salud y de distintas disciplinas sociales interesados por tomar parte activa de las actividades del Observatorio. En tal sentido, advertimos una importante demanda por parte de estos sectores, algunos de los cuales suelen iniciar sus participaciones acompañados de concepciones esencialistas, atentas a concepciones deficitarias, médicas e individualistas de la discapacidad, para luego -tras lecturas, debates y análisis de experiencias concretas a la luz de los derechos humanos- pasar a contribuir a la promoción del diálogo como también al cuestionamiento hacia los eufemismos, las prácticas y las concepciones compensatorias sobre determinados sujetos y actores sociales, los paradigmas instituidos y la patologización de miradas, palabras y sentires con los que se encuentran en las distintas experiencias cotidianas y profesionales.

Aspectos normativos, políticas públicas y gestión del observatorio de la discapacidad

Como integrantes del Observatorio nos interesa problematizar el concepto mismo de inclusión: de acuerdo con Dussel (2000), en la historia de nuestros sistemas educativos la inclusión forma parte de un proyecto político que ha excluido sistemática y categóricamente a distintos grupos sociales. "La inclusión, así, no es más que una forma solapada, a veces sutil, aunque siempre trágica, de una relación colonial con la alteridad (…) y acabamos reduciendo toda alteridad a una alteridad próxima, a algo que tiene que ser obligatoriamente parecido a nosotros, o al menos previsible, pensable, asimilable". (Skliar, 2005:18).

Desde un plano jurídico, y de acuerdo a la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, el Estado se obliga a garantizar la educación inclusiva a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas, como también de la asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, se compromete también a asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. Esta ley asegura que los estudiantes con discapacidades, temporales o permanentes recibirán una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

La idea de inclusión, tan controvertida por múltiples aspectos que hemos considerado en otros trabajos (ver Pérez y Gallardo, 2014; 2016; Krichesky y Pérez, 2015), implica, desde el punto de vista del marco legal vigente, que todas las personas, cualquiera sea la situación atravesada, tiene derecho a formar parte de la experiencia escolar, y que el Estado tiene la obligación de garantizar ese derecho. Y es con este punto que el Observatorio está claramente comprometido: en las leyes se fomenta una educación que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. Estas leyes promueven la formación de sujetos conscientes de sus derechos y de sus obligaciones, sujetos que practiquen el pluralismo la cooperación y la solidaridad, que respeten los derechos humanos rechazando todo tipo de discriminación; los estudiantes son sujetos que se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

En línea con lo anterior, el artículo 42 de la Ley de Educación Nacional se hace mención explícita al derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades, a lo que se suma la Ley de Educación Superior, cuya actualización en el año 2002 incorpora explícitamente detalles relativos a la participación de las personas con discapacidad en contextos universitarios.

Y aquí viene otro de los aspectos problematizados en el marco del Observatorio: ¿por qué surgen tantos documentos oficiales referidos a este tema? ¿Es necesario crear cada vez más especificaciones respecto de los derechos? ¿Cuál es el límite? ¿Acaso esto no conduce a la inflación normativa, que promueve la sanción de una creciente cantidad de leyes, cada una de ellas con menor valor y conocimiento por parte de la comunidad en su conjunto? En otros términos, ¿en qué medida la sanción de nuevas normas garantiza el acceso al pleno goce de los derechos, y en qué medida puede estar obstaculizándolos? (Pérez, 2012).

En el sistema educativo, repercute cierta falta de "actitud social inclusiva". En tal sentido, consideramos que estamos frente a mitos sociales instaurados en la comunidad educativa que abarcan desde cuestiones edilicias de accesibilidad hasta barreras sociales. Mareño Sempertegui (2007) lo llama: "La discapacitación social". Este escritor realiza una *revisión de los diferentes modelos* a través de los cuales se define e interviene en el campo de la discapacidad, y plantea que la discapacidad no está en los cuerpos de las personas que poseen diferencias biofísicas, sino que se encuentra en el cuerpo social, en la construcción de entornos, situaciones y actitudes discapacitantes.

En este contexto, el Observatorio de la Discapacidad de la UNQ con sus propuestas vinculadas a distintos proyectos de Extensión Universitaria, Docencia e Investigación y Formación de Posgrado, intenta problematizar los espacios educativos tradicionales para poder repensar qué tipo de contextos sociales y educativos se ofrecen a los estudiantes, así como los discursos y representaciones en el marco de los cuales se producen los procesos de educación formal. Se trata de un espacio propicio para la confrontación entre la teoría y la práctica, que a su vez conforma un escenario para la formación integral de los/as estudiantes y para la ejecución de programas y proyectos integrados de investigación-extensión-docencia, tales como el desarrollo de proyectos de investigación orientados a la práctica profesional dedicados a abordar la educación de personas con discapacidad en contextos universitarios (tanto en la modalidad virtual como en la modalidad

presencial[3]), y de trabajos de investigación de distintos integrantes del equipo -tales como los trabajos de Romina Olmos[4], Andrea Camún[5], y Andrea Pérez[6], entre otros.

Asimismo, sostenemos que tanto el conocimiento que crean y transmiten las instituciones de educación superior, como la formación que ellas brindan, constituyen un bien social común y un servicio fundamental para la sociedad más justa. Resulta de ello la importancia de reconocer el carácter de servicio público que históricamente ha tenido y tiene hoy la educación superior y, en consecuencia, el compromiso colectivo de las respectivas instituciones con los intereses de la sociedad en general. Estas instituciones deben ser sensibles a las demandas de la sociedad, por lo cual deben contribuir respecto de la participación de sus profesores y estudiantes en el estudio, comprensión y posibilidades de solución de los problemas sociales, políticos, culturales y morales de la realidad nacional. Es en este contexto donde el Observatorio se compromete con sus Proyectos de Extensión Universitaria[7].

A continuación abordaremos algunos aspectos de interés a la luz del trabajo que venimos desplegando en el marco del Observatorio para finalizar con algunos aportes teóricos que nos sirven para pensar, de manera colaborativa / colectiva, las instancias de formación en términos de transformación de lo propio y de la atención a la singularidad y la contingencia, más que en términos técnicos, normativos, estandarizados, que repiten el 'deber ser' de nuestro lugar en el modelo de universidad tradicional.

Hacia una formación teórica, práctica y, fundamentalmente, reflexiva

Como sabemos, es muy baja la cantidad de estudiantes con discapacidad que hasta la fecha ingresa a alguna institución de Educación Superior, debido a la tradición normalizadora y homogeneizante que ha atravesado al sistema educativo en los

---

3 Proyecto de investigación "La discapacidad y la educación a distancia bajo entornos virtuales. La educación virtual como herramienta educativa inclusiva para personas con discapacidad en la UNQ". Secretaría de Investigación y Transferencia. *Universidad Nacional de Quilmes.* Directora: Laura Manolakis. Co-Directora: Andrea Gaviglio. Duración: dos años: 2012-2013. Proyecto de investigación "Abordajes de la discapacidad en la práctica docente universitaria". Secretaría de Investigación y Transferencia. *Universidad Nacional de Quilmes.* Directora: Andrea Gaviglio; Co-directora: María Esther Fernández. Duración: dos años: 2013-2015.

4 Proyecto de beca "Análisis de las perspectivas docentes en relación a estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Quilmes, 2014/2015".

5 Proyecto de tesis de maestría "Las políticas públicas para la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario"

6 Tesis doctoral (2012) "Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación". FLACSO.

7 "*Servicio de Asesoramiento para la Discapacidad*" (SaDis), se inició en el año 2009 bajo RESOLUCION (CS) N° 271/09, y continua hasta el momento.
"Integración social y al trabajo en y desde la universidad" (INSyTU), se inició en el año 2008 bajo RESOLUCION (CS) Nº 095/08, y continúa hasta el momento.

niveles previos (Inicial, Primario y Secundario), como también al carácter elitista que acompañó al Nivel de Secundario (Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004) desde sus orígenes, aspectos que han operado como filtro y barrera para cualquier estudiante en situación de vulnerabilidad social, en general, o de discapacidad, en particular. Estos componentes de la historia de nuestro sistema educativo han implicado la naturalización de ciertos fenómenos en los espacios universitarios, tales como la ausencia de rampas, la ausencia de problematización respecto del derecho a la presencia de intérpretes en lengua de señas, la falta de material bibliográfico accesible para personas con discapacidad visual, la negativa, por parte de docentes, a evaluar a estudiantes con discapacidad de acuerdo a la modalidad por ellos/as elegida (según establece la Ley de Educación Superior), entre otras tantas dificultades.

Desde hace alrededor de seis años la mayor parte de las universidades públicas argentinas cuentan con espacios de trabajo y acompañamiento de políticas sobre derechos humanos y discapacidad conocidos como "Comisiones de Discapacidad", que se encargan de superar las mencionadas barreras de manera expeditiva a fin de garantizar el ingreso, permanencia y egreso de cualquier estudiante con discapacidad, independientemente de la discapacidad que se trate. No obstante, se advierte la necesidad de acompañar los procesos que desarrollan estas comisiones, en la medida en que uno de los principales problemas con los que nos encontramos en la formación profesional y docente refiere a las barreras de tipo actitudinal y comunicacional, es decir, barreras que hemos interiorizado como 'naturales', 'obvias', precisamente, porque todos/as nosotros/as hemos transcurrido nuestros años de infancia y la adolescencia en las instituciones homogeneizantes y normalizadoras anteriormente mencionadas.

En respuesta a lo expuesto hasta aquí, y en el marco de sus objetivos, las distintas actividades organizadas por el Observatorio desde su creación han dado cuenta de cuánto prima el desconocimiento, el desinterés y la indiferencia por los problemas sociales en torno de la discapacidad en nuestro país, y cuán necesario es destacar el tema en la agenda académica, política y social.

Tanto las capacitaciones organizadas -en particular, la desarrollada durante el 2015 en el marco del Programa Nacional "Nuestra Escuela"- como los eventos académicos abiertos a la comunidad desarrollados hasta el momento -Ciclo de Conferencias (2013); I Simposio del Observatorio de la Discapacidad (2014); "Coloquio sobre discapacidad: experiencias de investigación" (2015); II Simposio del Observatorio de la Discapacidad (2016)- brindan claridad respecto de este punto: aún se siguen concibiendo a las personas con discapacidad como merecedoras de servicios, políticas, recursos, atenciones de carácter compensatorio, focalizado y específico, como si se tratara de vidas que deben desarrollarse de manera paralela a las del resto de la población; y a la vez, a partir de lo trabajado en torno a las

diferencias humanas, como también a las personas con discapacidad en tanto sujetos de derecho -con todo lo que eso implica- se evidencia una fuerte conmoción e inquietud tendiente a seguir buscando experiencias y conocimientos a favor de la defensa de estos derechos y de la necesidad de transformar las miradas tradicionales y compensatorias ya comentadas.

Como sabemos, la Educación Especial tradicional, como también el sistema de salud y científico en general, han contribuido ampliamente a la dicotomía respecto del "nosotros normal" y "los otros deficientes" (Skliar, 2000; 2005; Pérez, 2012; 2014; Pérez, Camún, Olmos, 2015), por lo que constituye una urgencia generar espacios de reflexión, además de formación, para que se puedan resolver de manera colaborativa y creativa todas las dificultades que se nos presentan en nuestras instituciones. A pesar del desarrollo que en los últimos años han tenido los nuevos paradigmas teóricos y normativos en torno a la construcción social de las desigualdades y de la discapacidad.

En el tiempo transcurrido desde la creación del Observatorio hasta el momento, se destacan los siguientes aspectos en torno al impacto que se encuentra teniendo en la actualidad nuestro trabajo, como también el de otras instituciones vinculadas a estos temas en otras instituciones dedicadas a la formación académica:

- Se advierte la importancia de generar los espacios mencionados en la medida en que personas provenientes de distintos campos disciplinares o profesionales se quiere sumar al equipo para investigar, participar de proyectos de extensión o contribuir a la promoción de los derechos de las personas con discapacidad más allá de los ámbitos académicos.
- Existe un aumento generalizado de tesis de maestría y doctorado en torno a la discapacidad desde el punto de vista de las ciencias sociales en los últimos años; este crecimiento que se evidencia particularmente en las inquietudes de postulantes a becas o a posgrados que se acercan al Observatorio para continuar con alguna de sus líneas.
- Se ha comenzado a desarrollar la iniciativa de generar una carrera universitaria de intérprete en LSA, tal como se ha generado en otras instituciones de Nivel Superior.
- Se advierte el impacto inmediato que tiene nuestro trabajo en otras áreas de la universidad y en otras instituciones de educación superior que se acercan a solicitar asesoramiento referido a investigaciones u organizaciones que trabajan en estos temas.
- Nos encontramos recibiendo demandas de espacios de trabajo conjunto por parte de organizaciones dedicadas a la discapacidad, instituciones escolares o de formación docente y autoridades educativas de distintos distritos vecinos.

Reflexiones finales

A partir de la creación del Observatorio, el equipo científico que lo constituye desarrolla proyectos de extensión y de investigación, como también capacitaciones y eventos de tipo académico y abiertos a la comunidad, con el fin de que la problematización de la discapacidad en nuestras sociedades contribuya a promover la reflexión y ciertas transformaciones sociales en pos de los derechos de todos y todas, tanto en el nivel macro, como en la capilaridad de nuestras prácticas cotidianas.

La información referida a la normativa vigente nos permite reflexionar críticamente en torno de los marcos legales y su falta de aplicación, pero también, e insistimos en esto, en la necesidad de ir más allá de la norma, en tanto consideramos que nuestra responsabilidad como actores sociales interesados en los derechos humanos debe trascender lo que dicta o no dicta una ley o convención, para dar lugar a la dimensión ética, capaz de problematizar 'nuestras' tradicionales relaciones con aquellos sujetos que, en el marco de los sistemas educativos, han sido considerado 'los otros', los que, por algún motivo, no han podido ejercer los mismos derechos que las mayorías a lo largo de su historia.

¿Por qué insistimos en el carácter *reflexivo*, colaborativo y situacional de nuestras prácticas? Más allá de las categorías y los tecnicismos de las Ciencias Sociales, de las Ciencias de la Salud y del Derecho, consideramos fundamental que para que en nuestras instituciones logremos superar las barreras físicas, comunicacionales, pero principalmente, actitudinales, continuemos desarrollando espacios de formación y reflexión conjunta *con* los/as otros/as.

Como expresáramos en otros espacios (Pérez, 2012), estas palabras remiten a la cuestionable y extrema apuesta que aún hoy se realiza respecto de los aspectos técnicos de la educación, como si ellos, por sí mismos, pudieran transformar nuestro 'estar y compartir' –espacios, palabras, experiencias- en las instituciones, en la comunidad. 'Estar y compartir' que pretenden ser transformados por relatos como los de 'atención a la diversidad' o 'tenemos que incluir a todos y a todas', pero que en el devenir de la experiencia humana parecen no 'afectar-nos': los 'diversos', los 'discapacitados', los sujetos a los que hay que 'ayudar', siguen siendo los mismos 'otros' que indefinidamente serán hospedados por la misma 'autoridad' que dice cómo, dónde, para qué, hasta cuándo les dará lugar para hospedarse. Bárcena es uno de los autores que más cuestiona esta situación reflexionando en torno del impacto que ha tenido el saber científico y técnico en la educación formal, en el mismo proceso en que la pedagogía y la modernidad fueron constituyéndose y consolidándose, posicionando en un plano distante o nulo a la experiencia, "…usurpando a la práctica educativa su carácter hermenéutico y la dimensión experiencial de lo que allí acontece" (Bárcena, 2005:12). Los criterios que han primado tradicionalmente en

torno de la educación son, en esta línea, los de orden, razón y claridad cognitiva, muy por encima de la espontaneidad, la contingencia y la incertidumbre, a la que aún hoy le 'tememos'. En esto radican los fundamentos del paradigma de la 'experiencia-empiria' desarrollada por el pensamiento moderno, funcional a él: la ciencia moderna tuvo como meta una apropiación del mundo por medio de una separación primera de ese mundo. Los sujetos, las instituciones, se adueñaron de él tras el distanciamiento que lo objetivó a fin de hacerlo 'objetivamente' observable, generalizable, controlable, analizable.

Un gran desafío para nuestro equipo, sin lugar a dudas, será dar continuidad a la apertura de espacios que garanticen la rigurosidad académica, el seguimiento crítico de las normas a favor de los derechos de todos y todas, pero sin dejar de lado el carácter ético, experiencial y reflexivo que necesitamos garantizar en nuestras prácticas para que podamos hacer de los espacios de formación, espacios para todos/as, para cualquiera que allí desee estar.

Referencias

Bárcena, F. (2005) La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós. Prefacio.

Dussel, Inés. (2000) "La producción de la exclusión en el aula. Una revisión de la escuela moderna en América Latina" trabajo presentado en las X Jornadas LOGSE "La escuela y sus agentes ante la exclusión social".

Krichesky, G. y Pérez, A. (2015) "El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias". En Pérez, A. y Krichesky, M. (Comps.) La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. ISBN: 978-987-3896-07-1. Págs. 21 a 46.

Mareño Sempertegui, M. (2007) La discapacitación social del "diferente". [Versión electrónica], Departamento de Discapacidad de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) Regional Córdoba Capital. Becario Investigador SECyT – UNC. Recuperado de: http://archivo.cta.org.ar/LADISCAPACITACION-SOCIAL-DEL.html.

Pérez, A. (2012) "Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación". Tesis Doctoral. FLACSO.

Pérez, A. (2014) "Educación especial y alteridad: en busca de lo común". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Revista de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. Vol. 8, Nro. 1, 153-169. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art10.pdf ISSN versión impresa: 0718-5480; ISSN versión digital: 0718-7378. Marzo 2014.

Pérez, A., Camún, A. y Olmos, R. (2015) "Políticas de inclusión educativa y discapacidad en contextos universitarios. Reflexiones a partir de normas y prácticas". En Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales. Campus Santiago de la Universidad de Los Lagos, Región Metropolita de Santiago, Chile. ISSN 0719-4706. Volumen 2 / Número 3 / Julio – Septiembre 2015 pp. 213-232. http://www.revistainclusiones.cl/articulos/articulos-2015/vol-2-num-3-jul-sep-2015/oficial-articulo-2015-dra.-andrea-veronica-perez-lic.---andrea-lorena-camun-y-lic.-romina-olmos.pdf.

Pérez, A.; Gallardo, H. H. (2014) "Incluir o no incluir ¿esa es la cuestión?", En AAVV, Dossier sobre Inclusión Educativa, Buenos Aires: Revista Novedades Educativas. Julio 2014. Nro. 283. Año 26. ISSN: 0328-3534. pp. 28-32.

Pérez, A.; Gallardo, H. H. (2016) "Derecho, derechos y (dis)capacidad", En Revista Pasajes, Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), Universidad Nacional Autónoma de México, México. Num. 2. Enero-Junio 2016, ISSN en trámite, pp. 31-46. http://www.revistapasajes.com/index.html.

Skliar, C. (2000) "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad". En Propuesta Educativa, Buenos Aires. Año 10. Nro. 22, pp.34-40.

Skliar, C. (2005) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación", en Pablo Vain y Ana Rosato (Coord.) La construcción social de la normalidad, Buenos Aires, Novedades educativas.

Tenti Fanfani, E. (2003) "La Educación Media en la Argentina: desafíos de la universalización", en Tenti Fanfani, E. (Comp.) Educación Secundaria para Todos. Buenos Aires: Altamira.

Tiramonti, G. (2004) La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNED-COSTA RICA

Sandra Chaves Bolaños
Catherine Lara Campos[1]

Resumen

Mediante la extensión y acción social, las universidades públicas costarricenses fortalecen el vínculo universidad-sociedad y manifiestan su compromiso con los sectores más desprotegidos, promoviendo de esta forma el derecho a la educación.

La educación inclusiva, es precisamente uno de los ejes que los extensionistas están llamados a considerar en todos aquellos proyectos educativos que se emprendan en la comunidades. Es por esto que a partir del año 2011, se inicia en la Dirección de Extensión Universitaria de la UNED, la atención de personas que por presentar una necesidad educativa o una condición de discapacidad, requieren apoyos educativos de acceso para participar en los cursos de educación no formal, o bien en procesos formativos de mediano plazo conducentes a un título, abordando cada una de las situaciones en forma específica y flexible. Entiendo por procesos de educación no formal aquellos que no tienen requisitos académicos, se obtiene un certificado de participación y su duración máxima es de 40 horas. Los procesos formativos de mediano plazo, tienen una duración de un máximo de 10 cuatrimestres, se obtiene un título de aprovechamiento y entre ellos tenemos los técnicos y los idiomas.

La atención de estas personas se encuentra a cargo de un equipo interdisciplinario, que se ha dado a la tarea de construir una metodología que permite el desarrollo de un proceso formal en el análisis de los casos, la asignación de apoyos y seguimiento de cada uno de ellos.

El presente estudio sistematizará y analizará las medidas de atención desarrolladas para los estudiantes con necesidades educativas especiales de la Dirección de Extensión de la UNED, durante su etapa de estudio en la educación no

[1] Sandra Chaves Bolaños: Licda. Trabajo Social, Mag. Administración Educativa, Funcionaria de la Dirección de Extensión de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Correo: schaves@uned.ac.cr, teléfono: (506) 22343236, ext 3418. Área de Atención a estudiantes que requieren apoyos educativos.
Catherine Lara Campos: Licda. Administración de Empresas con énfasis en Finanzas y Gerencia, Funcionaria de la Dirección de Extensión UNED-Costa Rica. Correo: clara@uned.ac.cr, teléfono: (506)2527-2527. Área de Atención a estudiantes que requieren apoyos educativos.

formal universitaria. Tiene como fin primordial dar a conocer los resultados obtenidos en términos organizativos y curriculares con cada uno de los estudiantes.

Compartir la experiencia de esta iniciativa desarrollada a lo largo de cinco años se considera pertinente pues la inclusión educativa mediante la extensión universitaria es un tema que en Costa Rica únicamente se desarrolla en la UNED.

Palabras clave: Educación inclusiva, Necesidades Educativas, Extensión Universitaria

Introducción

A partir del año 2009, la Dirección de Extensión Universitaria de la UNED, ha venido trabajando con población estudiantil que dada su condición de discapacidad o necesidad educativa, requiere apoyos que le permitan desarrollar con éxito procesos académicos. Como más adelante se explicará se cuenta con un equipo de profesionales que ejecutan las acciones necesarias para dar cumplimiento a lo estipulado, en los artículos 58 y 62 de la Ley 7.600 de Costa Rica, referidos a la atención de las personas con discapacidad en el ámbito universitario. En coordinación con los docentes a cargo se ponen en práctica adecuaciones de acceso y no significativas para aquellas personas que así lo requieran. A la fecha el equipo a cargo ha trabajado con XX personas que han logrado avanzar o culminar sus estudios llegando incluso hasta la obtención de un título que respalda su conocimiento.

Justificación y relevancia

La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, es una institución de educación superior que utiliza la metodología a distancia para formar profesionales en diversos campos. Fue creada el 22 de febrero de 1977, mediante la Ley de la República N°6044 y desde sus orígenes tal y como está estipulado en su Misión y Visión, ha realizado acciones para atender a la población estudiantil que requiere apoyos educativos, debido a una discapacidad y / o una necesidad educativa.

Específicamente en su Misión se indica “La Universidad Estatal a Distancia (UNED) es una institución de carácter público que goza de autonomía. Su misión es ofrecer educación superior a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género, requieren oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad. “(UNED, 2009 b, p1).

En concordancia con los principios filosóficos que rigen la Universidad, se ha dado especial importancia a la atención de la población estudiantil que presenta la condición antes indicada; es por esto que en la dependencia denominada Dirección de Asuntos Estudiantiles, se crea en la década de los 80 el Programa de Atención a

Poblaciones Especiales; esto ocurre 16 años antes de la promulgación en Costa Rica de la Ley 7.600, que garantiza la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Con esta iniciativa, se muestra el interés de atender integralmente a la población con el propósito de asegurar su inserción, permanencia y éxito académico en la Universidad, mediante la prestación de servicios de apoyo.

Por otra parte en el año 2001, mediante acuerdo del Consejo de Rectoría en la sesión N° 1194-2001, Art.XII, del 4 de junio de 2001, se crea en la Universidad la Comisión Institucional para la Equiparación de Oportunidades (CIEO), en cumplimiento de lo establecido en la Ley 7.600. La función principal de esta comisión es "promover e institucionalizar el entorno, los servicios, las actividades, la información, la documentación y las actitudes de las personas en particular de aquellas con discapacidad (funcionarios y estudiantes), en función de las diversas necesidades." (UNED, 2004c). En la actualidad esta comisión se denomina Comisión de Accesibilidad y Discapacidad (CIAD) y está integrada por funcionarios de todas la dependencias académicas incluyendo la Dirección de Extensión Universitaria.

La Dirección de Extensión Universitaria fue creada por la Junta Universitaria como la Oficina de Programas de Extensión, según el acta Nº97, acuerdo Nº4 del 25 de agosto de 1978. Así mismo, el Consejo Universitario crea la Dirección de Extensión por acuerdo del Consejo Universitario, según consta en el acta 861-90, artículo I. En el año 2002, mediante el acuerdo 1585 del Consejo Universitario, se le define como: "la dependencia creada para planificar, coordinar, dirigir, ejecutar y evaluar los procesos de extensión, según la naturaleza de los programas y proyectos, en cualquier momento y lugar de la UNED en que se estén desarrollando." (UNED, 2012, p.46). Asignando a esta dependencia la tarea de promover programas de capacitación abiertos que integren la acción educativa, la participación ciudadana, la promoción cultural, el cuidado del medio ambiente, los procesos productivos y tecnológicos, brindando nuevas oportunidades de acceso a la educación.

Actualmente en la DIREXTU, se trabaja en diversos proyectos comunales y se imparten cursos de idiomas, uso de las TICS, mejoramiento profesional docente, emprendedurismo entre otros.

El Programa de la Dirección de Asuntos Estudiantiles está orientado a la atención de la población estudiantil que cursa una carrera en la UNED, no incluye a las personas que asisten a los cursos de la Dirección de Extensión Universitaria. Por esta razón y debido a que en a esta dependencia de la Universidad también acuden personas que requieren apoyos educativos, a partir del año 2009, una docente inicia el trabajo con esa población y a partir de setiembre de 2011, se crea un equipo interdisciplinario orientado a la atención de esta población estudiantil.

El equipo está conformado por una profesional en psicología con maestría en psicopedagogía, una trabajadora social, con maestría en administración educativa, una

docente de inglés con maestría en psicología, (esto porque la mayor demanda de atención proviene de los estudiantes de inglés) y una especialista en educación especial. Docentes de otras áreas del conocimiento apoyan al equipo cuando es requerido. Así mismo se cuenta con la colaboración de una licenciada en administración que atiende lo relacionado con la administración de recursos.

En los últimos cinco años se atendido a un total de 62 personas y se han desarrollado acciones que permiten dar cumplimiento a lo establecido en la Ley de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, todo con el fin de apoyar a los estudiantes para el logro de procesos educativos exitosos.

Sustentación teórica

La atención de personas con necesidades educativas en la Dirección de Extensión de la UNED|, se sustenta en conceptos relacionados con el tema de la educación formal, educación no formal, educación inclusiva y discapacidad. Desde esa perspectiva es relevante señalar cuál es el enfoque teórico que se ha venido utilizando para respaldar el quehacer.

En primer lugar es importante indicar que la UNED, como institución de educación superior asume un importante compromiso al indicar que su Misión será: "Ofrecer educación superior a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género, requieren oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad." (UNED, 2004a, p.3). Se busca el desarrollo pleno de las capacidades de las personas para mejorar su calidad de vida tal y como indica Lemus, citado por Guerrero 2003, en relación con los fines de la educación: "proporcionar a hombres y mujeres un mínimo de habilidades que necesitan y que les asegure una capacitación laboral que les permita abastecer sus necesidades; despertar interés y gusto por el conocimiento; hacerlos capaces de criticar; ponerlos en contacto con las realizaciones culturales y morales de la humanidad y enseñarles a apreciarlas" (Guerrero, 2003, p.1).

La Universidad, mediante sus programas de estudio ofrece a la población costarricense procesos de educación formal, conducentes a la obtención de un título universitario, entendiendo esto como: "un sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se inicia desde la escuela primaria y continua hasta la universidad" (Flores, 2007, p.1).

Las ventajas de este tipo de educación se centran en el hecho de que el proceso se realiza con base en un diseño y programación curricular que distribuye los conocimientos disciplinares en un período determinado, lo que permite una estructura definida para el desarrollo de los temas, basada en principios pedagógicos y didácticos con un proceso de evaluación concreto específico para cada caso.

En el caso de la UNED la metodología de estudio a distancia permite que los estudiantes realicen un proceso de aprendizaje que considera la circunstancia propia de cada individuo lo que le permite avanzar a su ritmo, independientemente del lugar en que se encuentre. Se ofrece además, la posibilidad de comunicación mediante el uso de las tecnologías de información y comunicación, permitiendo de esta manera que el interesado pueda estudiar y realizar otras actividades.

Mediante la DIREXTU, la UNED ofrece también procesos de educación no formal que según Trilla (1998), citado por Castillo (2008,) "se refiere a todas aquellas instituciones, ámbitos y actividades de educación que han sido creadas expresamente para satisfacer determinados objetivos." La educación no formal facilita el aprendizaje de algunos grupos en particular que desean adquirir conocimiento sin someterse a una modalidad de estudio rígida y puede ser utilizada para diversos objetivos, sin que esto implique que no sea un proceso sistemático y de utilidad. Los procesos educativos que bajo esta modalidad implementa la DIREXTU, están debidamente estructurados y organizados en el tiempo, responden a un proceso curricular propio y concluyen con la obtención de un certificado de asistencia o aprovechamiento según sea la naturaleza del curso o proyecto.

Las personas que con necesidades educativas que participan de la oferta de extensión universitaria se rigen para su aprendizaje por las mismas normas, contenidos y objetivos que lo hacen quienes no requieren específicos, de manera que al finalizar el proceso habrán adquirido los mismos conocimientos.

Como ya se comentó, la atención de las personas con NEE, en la UNED, inicia desde sus orígenes, inicialmente, como era lo común a nivel mundial, se utilizaba únicamente el concepto de discapacidad, referido a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, utilizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), y que se basa en el modelo médico, que considera la discapacidad como una condición personal, que debía ser atendida facilitando "la adaptación de la persona a su nueva situación". (OMS, 2001, p.1). Para 1997, la OMS, reconceptualiza el concepto de discapacidad al considerar que la misma debe ser analizada también desde el "modelo social" y enfoca la cuestión desde el punto de vista de la integración de las personas que sufren las consecuencias de una enfermedad, considerando que: "las mismas, no son un atributo del individuo, sino un conjunto de alteraciones en la interacción de la persona y su medio, originadas por el entorno social". (OMS, 2001, p.1) Este hecho no pasa desapercibido en la UNED, y la atención de esta población estudiantil adquiere un matiz diferente al considerar la necesidad de apoyarles no sólo en la parte académica sino también desde el ámbito social.

El equipo interdisciplinario de la Dirección de Extensión, desde su creación ha venido trabajando con un enfoque más amplio, que considera el término

discapacidad según lo estipulado por el Movimiento para los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la declaración de octubre de 1994 como: "Una falta de adecuación entre la persona y su entorno, más que como una consecuencia directa de la deficiencia de esa persona; es así como se considera que "la discapacidad surge como resultado de una deficiencia que existe dentro de la sociedad, que es la que crea barreras que impiden la integración" (Trujillo, 2005b, p.2). La discapacidad existe entonces cuando no se proporciona la accesibilidad necesaria a las personas.

Como complemento de lo anterior, se utiliza el enfoque definido en mayo de 2001 por la Asamblea Mundial de la Salud al aprobar unanimidad la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), esta fue aceptada por 191 países, como el nuevo patrón internacional de descripción y dedición de la Salud y la Discapacidad. Dicha clasificación se elaboró con base en los principios de integración psicosocial y las concepciones del desarrollo interaccionista entre el individuo y su entorno, dando lugar a la resignificación de las discapacidades al situarse en un nuevo paradigma de la dialéctica identidad-entorno. Esto supone grandes desafíos para los sistemas sociales, que necesariamente deberán modificarse en función de la inclusión de personas con discapacidad; la educación también está llamada a atender este nuevo reto y es aquí cuando debemos hablar de la educación inclusiva.

La educación inclusiva se basa en la Declaración Universal de Derechos Humanos, promulgada en 1948, donde se define a la educación como un derecho de los individuos, indicando en el artículo 26, incisos 1 y 2:

> Toda persona tiene derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y a las etapas fundamentales. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser accesible en general y el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
>
> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (UNESCO).

Este derecho ha sido reafirmado por la Convención de la UNESCO, referente a lucha contra la discriminación en la educación, en 1960, en la que se da al Estado la responsabilidad de facilitar el ejercicio de este derecho por parte de la población, así como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales promulgado en 1966, en el que destaca la obligatoriedad de la enseñanza primaria. Destaca en esta normativa la Convención de Derechos del Niño, que define los fines de la educación y reconoce la necesidad de que esta se centre en el educando. Con la

Declaración de Salamanca en 1994, estos principios se reafirman y se solicita a los gobiernos mejorar los sistemas educativos. Así mismo, en la Conferencia Mundial Educación para Todos del año 2000 y en la Declaración de Montreal sobre Discapacidad y Salud, en el año 2004 se reafirma el derecho de las personas a aprender.

La UNESCO, en el artículo Educación Inclusiva define que esta "tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo a todo alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad." (UNESCO), brindado una educación de calidad en igualdad de condiciones, dando respuesta a las necesidades de todos. La educación inclusiva da la oportunidad de que las personas ejerzan su derecho a la educación y aprendan juntas independientemente de sus condiciones personales.

En Costa Rica, el ejercicio del derecho a la educación en igualdad de condiciones se encuentra legitimado en la Ley 7.600 y para el caso específico de la Dirección de Extensión de la UNED, se cumple en todo los extremos.

Otro concepto que respalda el quehacer es el de Necesidad Educativa, este término utilizado por la inglesa Mary Warnock desde los años 60 y expresado en el informe que publica en 1978 se popularizo en los años 80 y se aplica como afirman Marchesi y Martín, citados por Tejero (2004) en el artículo Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: "a los alumnos/as que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, problema que demanda una atención más específica y más recursos educativos que los que necesitan los compañeros de su edad.". En el mismo artículo Aranda (2004) manifiesta que: "Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades mayores que la del resto de los alumnos para acceder al currículo común de su edad y necesita para compensar esas dificultades unas condiciones especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos".

Por otra parte en la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad de junio de 1994, al respecto indica: "en el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje" p.6. Así mismo se hace énfasis en el hecho de que los procesos de enseñanza deben adaptarse a las necesidades de las personas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales.

No menos importante para efectos del presente documento, es la definición del concepto Adecuación Curricular, como se denomina al proceso que finalmente

acompaña al estudiante con necesidades educativas en su aprendizaje. Según lo establecido por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, para la enseñanza primaria y secundaria, en el documento Información Básica En Torno a las Adecuaciones Curriculares y de Acceso, publicado en el año 2005 "Las adecuaciones curriculares son apoyos educativos que los docentes de escuelas y colegios les brindan a los estudiantes que los necesitan" (Ministerio de Educación, p.12). Estas responden a las formas individuales de aprendizaje y deben responder a las necesidades del educando. Se definen además tres tipos de adecuaciones: de acceso, adecuaciones curriculares no significativas y adecuaciones curriculares significativas.

Las adecuaciones de acceso están referidas al uso de sistemas alternativos de comunicación, acceso físico a instalaciones, uso de recursos materiales y formas diversas de presentar la información de acuerdo con las necesidades de las personas, garantizando su autonomía en el proceso educativo.

Por otra parte, las adecuaciones no significativas, son aquellas que no cambian los objetivos del plan de estudio, pero si se pueden realizar ajustes relacionados con la forma de presentar, explicar y evaluar la materia de estudio. De ser necesario se puede realizar una prueba específica; este tipo de evaluación, se adapta a las necesidades del estudiante, es una prueba de menor grado de dificultad que la prueba ordinaria, en términos del modo en que se redactan las preguntas, o la forma en que estas se diseñan; tiene la misma cantidad de puntos que la prueba ordinaria y ambas poseen el mismo valor porcentual.

Las Adecuaciones curriculares significativas, son modificaciones importantes en el plan de estudios, se eliminan contenidos y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes asignaturas; se utilizan otros que se adapten a las condiciones particulares del estudiante. Es necesario indicar que en el ámbito universitario se ha adoptado la misma clasificación, sin embargo únicamente se aplican adecuaciones de acceso y no significativas, la misma clasificación definida por el Ministerio de Educación Pública en Costa Rica en cuanto al tipo de adecuación para enseñanza primaria y secundaria ha sido adoptado por la Universidades Estatales, sin embargo en la enseñanza universitaria no se aplican adecuaciones significativas, existe un voto de la Sala Constitucional, (N. 11621-08), que indica la no procedencia de la aplicación de adecuaciones curriculares signficativas a nivel universitario por cuanto "la universidad no puede suplir las carencias a nivel cognitivo de la persona" y agrega "es indispensable que el estudiante posea entre otras condiciones las aptitudes intelectuales necesarias para su desempeño, situación que hace incompatible la implementación de adecuaciones curriculares significativas" (Sala Constitucional, p.3).

Síntesis de la experiencia

En el año 2009, en la Dirección de Extensión Universitaria de la UNED, se atiende a las primeras estudiantes con discapacidad, una de ellas con discapacidad visual y otra con discapacidad auditiva, a partir de ese momento, se ve la necesidad de contar con un equipo interdisplinario en esa dependencia que trabaje con estas personas, pues aunque en la Universidad se ofrece el servicio para los estudiantes de carrea, desde la Dirección de Asuntos Estudiantiles, este no se ofrece para los estudiantes de Extensión. En el año 2011 se logra la conformación de dicho contando con profesionales en el área de Educación, Psicología y Trabajo Social.

Para iniciar su trabajo en forma ordenada el equipo de profesionales elaboro un protocolo de atención (ver anexo 5), el mismo fue puesto en práctica y ha sido revisado y estructurado para validar su aplicación, actualmente se encuentra vigente y básicamente está orientado a definir: los requisitos para la atención, deberes y derechos del estudiante y los procedimientos.

En relación con la experiencia vivida con la población estudiantil es pertinente destacar lo siguiente: en los últimos 5 años, 62 personas han solicitado los servicios del equipo, todos han recibido la atención correspondiente a partir del diagnóstico (s), con los que ingresan. En todo los casos el tipo de adecuación aplicada ha sido de acceso, adecuación no significativa, o ambas según se requiera, destacando los siguientes apoyos: atención individual de la persona por parte del equipo interdisciplinario, atendiendo aspectos del área personal, social y familiar que inciden en el desempeño académico, atención docente mediante tutorías individuales sistemáticas, adaptación de materiales según se requiera, aplicación de pruebas en reciento aparte, tiempo extra en la aplicación de pruebas, segmentación de las pruebas, utilización de medios electrónicos cuando se requiere y seguimiento permanente del avance durante el proceso de aprendizaje. Todo ello desde una perspectiva de individualidad y de autonomía que permite a la persona ejercer su derecho a la educación y tomar decisiones en torno a la forma en que se desarrollará su actividad educativa.

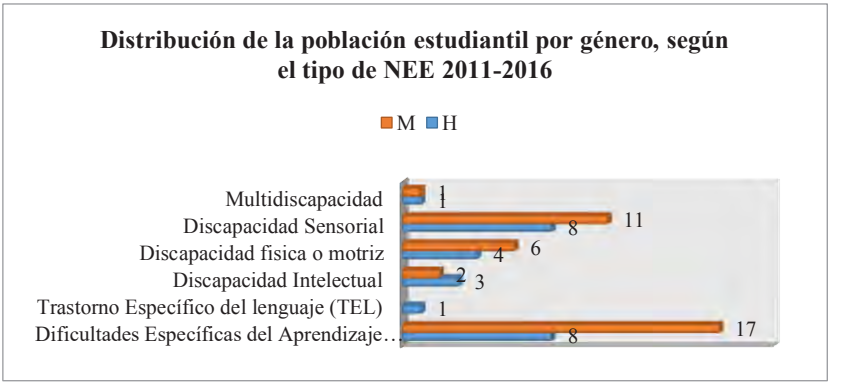
La caracterización sociodemográfica de la población estudiantil atendida es la siguiente: un total 62 estudiantes de los cuáles 25 son hombres y 37 son mujeres, destacando los siguientes rangos de edad, de 10 a 19 años 3 hombres y 5 mujeres, de 20 a 29 años 8 hombres y 13 mujeres, de 30 a 39 años 10 hombres y 7 mujeres, de 40 a 49 años, 3 hombres y 5 mujeres, de 50 a 59 años, un hombre y 4 mujeres, de 60 a 69 años dos mujeres y de 70 a 79 años una mujer.(ver cuadro en anexo 1). Como puede observarse predominan las mujeres y la mayor parte de la población se ubica en el grupo de 20 a 29 años.

Los estudiantes provienen de todo el país, con mayor incidencia de la provincia de San José, para un total de 41 personas, la distribución puede verse en el anexo N.2. Así mismo, la condición de estado civil se resume en 37 personas solteras,

20 casados, 1 viudo, 3 divorciados y 1 en unión libre (ver distribución por género en anexo 3).

En relación con la ocupación es importante destacar que un total de 30 personas son estudiantes, 14 se ubican en el sector profesional y 8 son amas de casa. El detalle puede verse en el anexo 4.

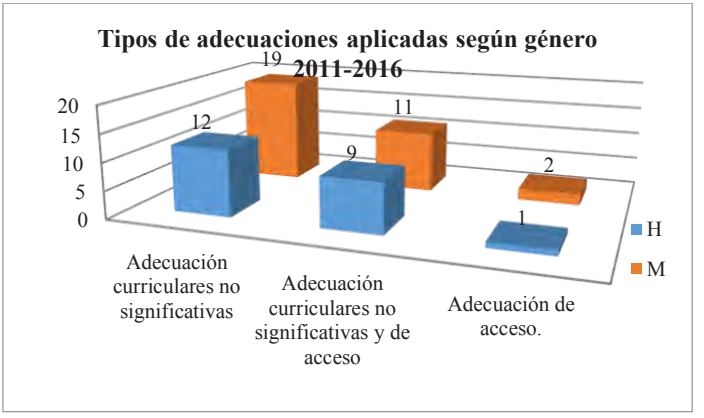
En relación con el aspecto educativo es importante destacar las necesidades educativas atendidas con más frecuencia fueron en primer lugar Dificultades Específicas del Aprendizaje con un total de 25 persona, de ellas 17 son mujeres y 8 son hombres. En segundo lugar se ubica la discapacidad sensorial: 7 personas con discapacidad auditiva y 10 con discapacidad visual, una de ellas presenta ambas. En el siguiente gráfico se observa la totalidad de los datos:



Fuente: elaboración propia

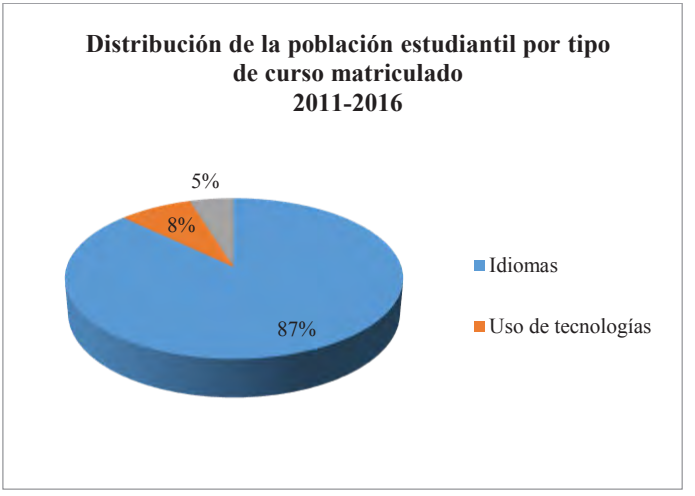
Gráfico No. 1

Del total de personas que han sido atendidas por el área en los últimos 5 años, 54 recibieron algún tipo de adecuación, seis de las personas no recibieron apoyo debido a que no lo necesitaban o bien decidieron no recibirlo. Para el resto de la población se aplicaron un total de 3 adecuaciones de acceso, 31 adecuaciones no significativas, en un total de 20 casos se aplicaron ambas. El detalle se observa en el gráfico N.2.



Fuente: elaboración propia
Gráfico No. 2

En cuanto al tipo de curso que con mayor frecuencia matricularon los estudiantes con NEE en la Dirección de Extensión se tiene el siguiente dato: 54 personas estudiaron o estudian un idioma (34 mujeres y 20 hombres), 5 personas se ubicaron en cursos relacionados con el uso de las tecnologías (una mujer y 4 hombres) y 3 siguieron cursos de mejoramiento profesional (dos mujeres y un hombre). La distribución porcentual se muestra en el siguiente gráfico.



Fuente: elaboración propia
Gráfico No. 3

En cuanto al nivel de éxito alcanzado es importante destacar lo siguiente: se han graduado 16 personas, se mantienen estudiando 26 y 20 no lograron alcanzar su objetivo, es importante indicar que 6 estudiantes requerían adecuación significativa y esta no se brinda en la Universidad; así mismo, por dificultades económicas 3 personas dejaron los estudios, 3 se trasladaron a otra universidad, 3 tuvieron problemas de salud, debido al trabajo 3 estudiantes no terminaron por limitaciones laborales, en un caso se presentaron problemas familiares que le impidieron al estudiante continuar y otra persona no pudo concluir debido a que reside en un lugar de difícil acceso y en la comunidad más cercana no se oferto el curso. De acuerdo con estos datos se tiene un nivel del éxito del 68%.

Conclusiones

Desde la Dirección de Extensión de la UNED Costa Rica, se ha hecho un importante esfuerzo para que personas con necesidades educativas participen de procesos de formación que les permitan desarrollar nuevas competencias que mejoren su condición de vida, La experiencia desarrollada ha permitido una mejora paulatina del servicio brindado, respetando siempre la individualidad, la autonomía y el derecho a escoger de las personas, debemos recordar que cada caso es diferente y que aun cuando dos o más estudiantes tengan necesidades similares, la adecuación a aplicar nunca podrá ser igual, cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje y se ubica en un contexto familiar y social que lo diferencia de los demás.

La experiencia acumulada al trabajar con esta población indica que se favorece además la autoestima de la persona, pues encuentran en la educación un medio de superación, que les permite no solo aprender demostrarse a sí y otros que cuentan con capacidades para la superación de obstáculos.

Es fundamental que las instituciones sean estas educativas o no asuman el compromiso de trabajar coordinadamente en pro de la integración de las personas con necesidades educativas y no solo se brinden oportunidades de aprendizaje, si no que se promueva la incorporación en el ámbito laboral, pues la capacitación no es lo único importante, se requiere que las personas puedan aplicar lo aprendido y crecer en igualdad de condiciones.

Por otra parte, se debe destacar que para el trabajo en el campo educativo con las personas con necesidades educativas, se requiere una actitud abierta y positiva que fomente la integración y el logro académico, en este sentido se puede decir que en la Dirección de Extensión de la UNED, se cuenta con docentes debidamente capacitados y cuya dedicación ha contribuido al avance académico de cada una de estas personas.

También es importante que desde los gobiernos se definan y apoyen activamente la implementación de políticas en materia de necesidades educativas y que estas sean de acatamiento obligatorio para todos actores sociales. En la Dirección

de Extensión y la Universidad en general, se acatan los lineamientos que a nivel país e internacionalmente han sido definidos; además internamente se dictan políticas atinentes al tema.

La experiencia vivida en la Dirección de Extensión es el resultado de un complejo proceso de integración, de la implementación de cambios cualitativos y cuantitativos, que han necesarios para proponer e implementar soluciones adecuadas a las necesidades de los estudiantes. Se requiere de mucha constancia, dedicación, esfuerzo, planificación y utilización adecuada de los recursos económicos y humanos.

Referencias

Alumnos con necesidades educativas especiales/específicas. Extraído el 8 de julio del 2016, de: http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/ee/necesidades.html

Asamblea Legislativa. (1997). Ley 7600, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica y su Reglamento. Costa Rica.

Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. (1994, 10 de junio).

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España 1994. Extraído el 28 de julio del 2016, de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

Declaración de Derechos Humanos. http://www.humanrights.com/es/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-21-30. Extraído el 28 de Julio del 2016.

Educación Inclusiva. Extraído el 28 de julio del 2016: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education- systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education.

Expediente EXP: 08-000144-1027-CA. Extraído el 10 de Julio del 2016 de: sala_primera@poder-judicial.go.cr EXP: 08-000144-1027-CA.

Hernández Miguel. Atención al alumnado con necesidades educativas especiales, Teoría y Prácticas Master. Extraído el 10 de julio del 2016 de: http://www.adaptacionescurriculares.com/Otras%2012.pdf.

Quijano Chacón Grettel (2008) La Inclusión: Un reto para el sistema educativo costarricense. Extraído el 28 de Julio del 2016 de: http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/528/561.

UNED (2004a). Mociones aprobadas por el segundo Congreso Universitario "por un cambio con participación real". EUNED. San José, Costa Rica.

UNED (2004c). Políticas institucionales para la equiparación de oportunidades. EUNED. San José, Costa Rica.

UNED. (2006b). Acuerdos Consejo de Rectoría: CR-2002-0552. Sesión No. 1243-2002, Art. II, del 17 de junio del 2002. CR-2006-776. Sesión No. 1459-2006, Art. VII, del 25 de setiembre de 2006. EUNED.

UNED. (2006b). Acuerdos Consejo de Rectoría: CR- 2002-0552. Sesión N° 1243-2002, Art. II, del 17 de junio del 2002. CR-2006-776. Sesión N° 1459-2006, Art. VII, del 25 de setiembre de 2006. EUNED.

UNED (2009b). Misión y visión de la UNED. San José, Costa Rica.

Anexos

Anexo No. 1

Distribución de la población estudiantil por género y rango de edad
2011- 2016

Distribución por edades	H	M
10-19	3	5
20-29	8	13
30-39	10	7
40-49	3	5
50-59	1	4
60-69		2
70-79		1
Total	**25**	**37**

Fuente: Elaboración propia.

Anexo No. 2

Total de alumnos atendidos, por provincia y género
2011- 2016

Provincia	H	M
San José	15	26
Cartago	1	2
Heredia	5	6
Alajuela	2	1
Puntarenas	2	1
Guanacaste		1
Total	**25**	**37**

Fuente: Elaboración propia.

Anexo No. 3

Total de alumnos por condición de estado civil y género
2011- 2016

Status civil	H	M
Soltero	16	21
Casado	9	11
Viudo		1
Divorciado		3
Unión Libre		1
TOTAL	**25**	**37**

Fuente: Elaboración propia.

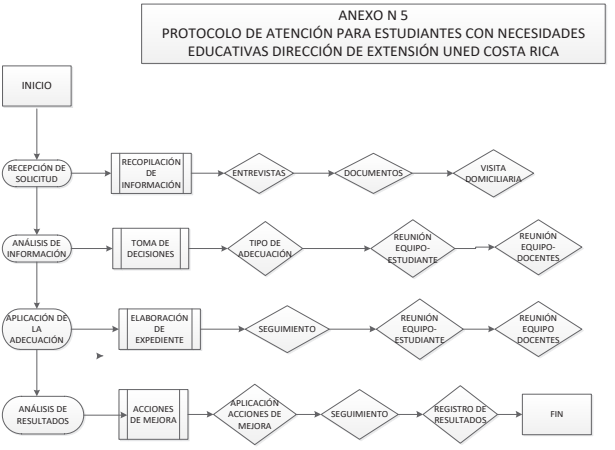
Anexo No. 4

Distribución de la población estudiantil, según ocupación y género.
2011- 2016

Ocupación	H	M
Sector Profesional		
Abogado	3	
Contador	2	1
Docente	2	2
Gestor Tributario	1	
Ing. Informática	1	
Investigadora		1
Ingeniera		1
Total	**9**	**5**
Sector no Profesional		
Auxiliar de Oficina	1	
Encargada de Tienda	1	
Servicio al Cliente	1	
Ama de Casa		8
Oficinista		1
Total	**3**	**9**
Otros		
Estudiante	10	20
Ninguna	1	3
Desempleado	2	
Total	**13**	**23**
Total	**25**	**37**

Fuente: elaboración propia´

Anexo no. 5 Esquema



INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR, LINEAMIENTOS ADOPTADOS POR LAS UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN METROPOLITANA, POSTERIOR A LA LEY 20.422.

Carolina Leiva[1]
Eduardo Salinas[2]
Paulo Alarcón[3]
Javiera Jiménez.

RESUMEN

El trabajo busca describir la experiencia de profesionales que trabajan en diferentes Instituciones de Educación Superior de la Región Metropolitana de Chile, respecto a la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad y las acciones realizadas al interior de las instituciones para favorecer el acceso, permanencia y egreso en educación superior, considerando los lineamientos establecidos en la Ley 20.422. Corresponde a un estudio cualitativo, con una profundidad descriptiva. Los resultados dan cuenta de un trabajo progresivo por parte de la mayoría de las universidades de la región Metropolitana en las tres áreas señaladas en la ley 20.422. Se observa que existen aspectos relevantes para favorecer la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior que no han sido abarcados por la normativa legal.

Palabras claves: situación de discapacidad, inclusión, educación superior, adecuaciones curriculares, adecuaciones arquitectónicas, material de apoyo.

INTRODUCCIÓN

El concepto de discapacidad ha adoptado diferentes significados a lo largo de la historia, "de ser personas estigmatizadas, objeto de vergüenza, sin derechos ni obligaciones, pasaron a ser objeto de lástima, con derechos pero sin obligaciones" (Beatriz Calderón, 2005, p.15), evolución que no resulta de ningún modo favorable para las personas en situación de discapacidad, ya que al ser vista desde esta mirada basada en la lástima o caridad no se logra una real inclusión a la sociedad, que es a lo

1 Investigador Responsable. Terapeuta Ocupacional /Psicóloga. Mg. Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional. Docente Escuela Terapia Ocupacional, Universidad Santo Tomás Sede Santiago.
2 Asesor Metodológico. Psicólogo. © Mg. Psicología en Psicología, mención Psicología Comunitaria. Docente Escuela Terapia Ocupacional, Universidad Santo Tomás Sede Santiago.
3 Estudiantes de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Santo Tomas. Para optar al grado de Licenciado en Ocupación Humana.

que se aspira y que por derecho universal le corresponde a cualquier persona, un trato digno y equitativo.

"La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Convención de la ONU, 2006, p.6)

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), define la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. (OMS, 2011). Se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial, según las estimaciones de la población mundial en 2010 (OMS, 2011). La realidad en nuestro país no está muy alejada de las cifras a nivel mundial, ya que el 20% de los chilenos y chilenas viven con discapacidad, lo que supone 2.606.914 personas. De las personas con discapacidad, un 11,7% presenta un grado leve o moderado de discapacidad y un 8,3% un grado severo (ENDISC II, 2015).

Uno de los temas que parecen ser relevantes, tiene que ver con el ingreso de las personas en situación de discapacidad a la educación formal de nivel superior, y en este sentido, los datos no son muy alentadores. En Chile las estadísticas que se manejan respecto a inclusión en educación según ENDISC II (2015) son que el 7,4% de la población de personas con discapacidad no cuenta con ningún año de estudio aprobado; un 16,1% ha logrado completar la enseñanza básica, un 23,4 ha completado la enseñanza media y un escaso 9,1% ha logrado completar la educación superior.

En materias legislativas a través de la Ley 20.422 promulgada en el año 2010, se establecen normas para favorecer la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad en todos los niveles educacionales, dictando tres áreas a intervenir en la Educación Superior, adecuaciones arquitectónicas, adecuaciones curriculares y material de apoyo. A pesar de lo que dicta la ley y las políticas públicas, el Consejo Superior de Educación de Chile señala que existe carencia respecto a una normativa particular que regule el ingreso de alumnos con discapacidad a la educación superior. Solamente se aplican aquellas leyes y decretos que tienen un carácter general y que resguardan la igualdad de derechos y oportunidades de estas personas (Gonzalez y Araneda, 2005). Del mismo modo, el Ministerio de Educación no cuenta con normativas concretas en pro de la inclusión en la educación superior (Lissi, M., y cols. 2013).

La inclusión social, favorece la integración de los sectores desprotegidos y discriminados, con todos aquellos medios necesarios para poder desarrollar un estilo de vida digno y estable, “La exclusión social se relaciona a menudo con la pobreza o con la existencia de unas determinadas condiciones materiales de existencia”

(Obradors, A., y cols., 2010, p.22). Uno de los aspectos que favorece este fenómeno, y se posiciona como uno de los principales medios para la inclusión, es la educación. "La Educación adquiere un papel de especial relevancia en relación con la exclusión social. Ante todo, el ámbito educativo es un espacio de socialización básica que conecta a las personas, a las familias y sirve de base a las interacciones con el barrio, el pueblo, el territorio," (Instituto de Gobierno y Políticas Publicas, IGOP, 2003, p.47) pues en ella, se garantiza la igualdad de oportunidades, así como la facilitación de una vida laboral y profesional más digna, es así como refiere el autor que "sin educación no es posible configurar una agenda inclusiva realmente significativa" (IGOP, 2003, p.47). Según Toledo (2004) una mayor inclusión social requiere, necesariamente una educación más inclusiva, es decir, el desarrollo de escuelas más plurales, que acojan a todos los niños y niñas de su comunidad, sin ningún tipo de discriminación.

Se habla de educación inclusiva, cuando se pretende "asegurar el derecho a la educación a todos los estudiantes, considerando todas sus características y dificultades individuales permitiéndoles no sólo el acceso a estos espacios, sino que también la participación plena en igualdad de oportunidades con sus pares" (Lissi, M., y cols, 2013, p.11). De esta forma, "hablar de inclusión en la educación superior supone, necesariamente, la búsqueda de instancias que favorezcan no sólo el ingreso, sino también la permanencia de los alumnos con necesidades especiales a lo largo de la carrera elegida" (González y Araneda., 2005, p.3). En este contexto, es de gran importancia generar las oportunidades de aprendizaje en condiciones de equidad, con alumnos en situación de discapacidad, para otorgar su derecho a la inclusión en educación superior. El alumno en situación de discapacidad, precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, de forma temporal o permanente, en un contexto educativo normalizado (MINEDUC, 2004).

Según lo referido por Moruno (2001, p.3), entendemos que la importancia de la ocupación para el ser humano radica en que es una:

"faceta del desempeño humano que da respuesta a las necesidades vitales de un individuo, que le permiten cumplir con las demandas sociales de su comunidad de pertenencia, así como al quehacer a través del cual el ser humano se distingue y expresa, revelando al agente del acto, y que se constituye en una forma de dar sentido a la existencia, construyendo y creando su identidad personal, cultural y social. La ocupación puede constituir un vehículo o forma de dar sentido, significado a la existencia, incidiendo, por tanto, en el bienestar psicológico y, quizá también, espiritual del ser humano".

A partir de las ocupaciones se organizan los roles del ser humano, los que serán entendidos como "incorporación de un estatus definido socialmente o en forma personal y el conjunto de actitudes y comportamientos relacionados. Comúnmente,

las personas tienen varios roles que ocupan los tiempos y los espacios de la rutina" (Kielhofner, 2004, p.24-25). El rol de estudiante contribuye a la autoestima, proporciona mayores intereses y oportunidades de esparcimiento y crecimiento personal, además de mejorar la calidad de vida, en cuanto nos permite acceder a mejores oportunidades laborales, mejorando los ingresos económicos y con esto la accesibilidad a salud, vivienda e independencia.

Considerando todos estos antecedentes, se torna interesante analizar el impacto que ha tenido la promulgación y aplicación de la ley 20.422 en cuanto a favorecer los procesos inclusivos en la educación superior. Desde ahí surge la pregunta ¿Cuáles son los avances respecto a inclusión que se han realizado al interior de las universidades de la región metropolitana, luego de la promulgación de la ley 20422, según la experiencia de las personas que trabajan en favor de la inclusión dentro de las instituciones?

METODOLOGÍA

El estudio se encuentra bajo los lineamientos cualitativos de investigación, con una profundidad descriptiva. La muestra se compone de diez personas que han participado en alguna red, comité, programa, proyecto o iniciativa de inclusión o apoyo a estudiantes en situación de discapacidad en su universidad en la región metropolitana. Se aplicó una entrevista semi-estructurada, para estudiar las experiencias de los participantes en relación a las acciones de sus universidades para la inclusión de personas en situación de discapacidad. Por medio de saturación teórica se finaliza la muestra, ya que se obtiene todo el material cualitativo necesario. Se establecen categorías de análisis, como las adecuaciones curriculares, arquitectónicas y material de apoyo que implementan las universidades para favorecer la inclusión de personas en situación de discapacidad a la educación superior, así como también se incorporan categorías emergentes posterior al proceso de entrevista y que constituyen elementos relevantes a incluir dentro del proceso de análisis.

RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo a las categorías prestablecidas, las cuales están basadas en los tres grandes aspectos que plantea la ley 20.422 y respecto a las categorías emergentes obtenidos luego del proceso de entrevista aplicados a la muestra de participantes.

Adecuaciones curriculares.

 Metodología de enseñanza.

Los entrevistados manifiestan que en sus instituciones se realizan modificaciones en las metodologías de enseñanza, con el fin de favorecer la accesibilidad para todos los alumnos. Los esfuerzos realizados en la mayoría de las instituciones para potenciar

esta área, apuntan hacia una capacitación docente, la cual en la mayoría, es un tema incipiente. Dicha capacitación, es considerada por los entrevistados como un factor relevante para mejorar la accesibilidad a la educación por parte de todos los estudiantes, no obstante, las formas de implementar estas capacitaciones y las modificaciones mismas varían considerablemente en cada universidad. Se encontraron casos en los que se encuentra pendiente la capacitación formal de los docentes, siendo lo más común, un trabajo coordinado directamente con cada docente desde la unidad o escuela encargada de los temas de inclusión. Otro factor común es la falta de lineamientos o protocolos que establezcan los procedimientos a seguir para desarrollar una modificación en la metodología de enseñanza, ya que según lo referido por varios de los entrevistados, estas acciones se toman una vez que el alumno llega a la institución y se realizan desde la experiencia previa o muchas veces de forma experimental. Por otra parte, se observa una diferencia en el apoyo institucional con el que cuentan las entidades relacionadas a inclusión para implementar adecuaciones frente a la metodología de enseñanza. Por un lado, se observan entidades que trabajan desde las sugerencias hacia los docentes, y por otro, muy contrario, entidades que cuentan con el respaldo de la universidad para implementar una normativa de forma transversal que regule las modificaciones necesarias y la forma de implementarlas.

 Indicadores de logro.

En cuanto a los indicadores de logro, los entrevistados refieren que estos son transversales para todos los estudiantes de las diferentes carreras, por lo cual no se realizan modificaciones. Según lo referido por algunos entrevistados, esto se debe a que, si existiese una modificación en este aspecto, se afectaría el perfil de egreso o también se disminuiría la exigencia, lo cual no es compatible con un nivel educativo universitario.

 Metodología de evaluación.

Los resultados muestran que en la totalidad de las instituciones analizadas se realizan modificaciones en la metodología de evaluación, las cuales generalmente están a cargo de la entidad institucional relacionada con la inclusión de personas en situación de discapacidad. Como el funcionamiento en cada institución es distinto, el proceso para implementar estas modificaciones también lo es, encontrándose, según lo referido por algunos entrevistados, con procesos informales, careciendo de protocolos o líneas de acción formal a seguir para favorecer este proceso, apelando muchas veces a la disposición de los docentes y trabajando desde las sugerencias para poder llevar a cabo estas modificaciones

Por otro lado, se pueden observar algunas instituciones que se encuentran trabajando para establecer un protocolo o plan de acción que permita favorecer la

accesibilidad en cuanto a las evaluaciones. Y finalmente, se observa una minoría de instituciones que trabajan desde las indicaciones hacia los docentes, contando con el respaldo institucional y protocolos establecidos para guiar estos procesos.

Otro aspecto relevante que aparece, es que, según lo referido por la mayoría de los entrevistados, las modificaciones en la metodología de evaluación son analizadas y discutidas caso a caso y en conjunto por la entidad a cargo, el docente y el alumno. Además, todos los entrevistados concuerdan en que las modificaciones están dirigidas específicamente al método, tipo o forma de evaluación y no a la exigencia misma de esta.

 Programas de asignaturas.

En relación a esta área, las respuestas fueron variadas, pero se observa que un mayor número de instituciones no realiza modificaciones en sus programas de asignatura, ya que, según lo referido, esto corresponde a adecuaciones curriculares significativas, lo que no es aceptable para el nivel educativo superior.

Por otra parte, otros entrevistados refieren que en algunos casos se realizan modificaciones en los programas o planes de estudio, omitiendo ciertas materias o asignaturas. Según lo expresado por los entrevistados, estas modificaciones se realizan en casos excepcionales, cubriendo necesidades que no se han podido resolver con adecuaciones no significativas o casos en los que algunas asignaturas son incompatibles con las capacidades del alumno y que no afectan el perfil de egreso del estudiante.

Adecuaciones arquitectónicas

• Accesibilidad

Los entrevistados plantearon que la mayoría de las universidades cuentan con las herramientas y la infraestructura, acorde con la normativa en materias de accesibilidad, que permite el libre acceso al interior de las universidades de las personas en situación de discapacidad, destacándose herramientas como lenguaje braille en ascensores, e infraestructura como, rampas ubicadas en sectores estratégicos, ascensores y baños adaptados. Sin embargo, son varios los entrevistados que manifiestan que aunque no se cumple con las herramientas y la infraestructura mínima de accesibilidad en sus universidades, debido a la antigüedad de los edificios de las facultades, se han realizado modificaciones aisladas, que han surgido para cubrir una necesidad, cuando ingresan alumnos con algún tipo de discapacidad.

Se evidencian esfuerzos en el discurso de los entrevistados, por parte de las universidades, para formular y desarrollar proyectos que favorezcan la accesibilidad de las personas en situación de discapacidad, creando buenas condiciones en la

infraestructura y que cumplan con la normativa y decretos establecidos, así como también en construir edificios nuevos bajo estas mismas directrices.

Un elemento que se destaca dentro de las herramientas de accesibilidad, y que sólo es implementada en algunas de las universidades son las rutas accesibles, que están diseñadas para favorecer el pleno acceso en los espacios necesarios de recurrencia de la universidad, cuando no se cumplen las condiciones de infraestructura o no se tiene el financiamiento requerido para las remodelaciones.

Las universidades están haciendo lo posible por mejorar, no obstante, sólo un grupo minoritario destaca, respecto a las demás universidades, siendo accesible todos los espacios de la universidad para las personas en situación de discapacidad, poniendo énfasis en detalles que podría dificultar el acceso, como árboles no podados.

• Espacios Públicos

Se infiere por los entrevistados, respecto al acceso y el uso de los espacios públicos de las personas en situación de discapacidad, que son un mínimo las universidades que refieren poseer la infraestructura necesaria para el libre acceso a los espacios públicos, como baños, patios, aulas, etc., y que no existen las barreras físicas que obstaculicen su acceso y uso.

Entre varios discursos destacan algunos que mencionan no poseer toda la infraestructura necesaria para el libre acceso, pero si se están creando estrategias, ya sea como medida de acción actual o como proyecto a futuro, para no interferir en el uso de los espacios públicos, como lo son las rutas accesibles, en el cual se logra acceder hacia los espacios públicos de mayor importancia. A veces estas estrategias se implementan a nivel de toda la universidad, o sólo en las facultades, a media que han ido ingresando personas en situación de discapacidad. Los problemas que se destacan en lo planteado por los entrevistados, y que dificultan aún más el acceso y uso de los espacios públicos, de la escasa conciencia de los propios alumnos en temas de inclusión, y de respeto hacia las personas en situación de discapacidad, ya que obstaculizan los espacios que son de uso exclusivo de los alumnos con discapacidad.

Otro de los problemas, tiene que ver con la falta de conocimiento de los entrevistados y muchas veces aún más, de la institución, acerca de la cantidad y la calidad de la infraestructura, materiales y espacio, que son de uso común de las personas en situación de discapacidad.

Algunas otras dificultades, que se manifiestan en esta área, tienen que ver con la falta de financiamiento y recursos de las universidades para generar la infraestructura, o realizar modificaciones que permitan el mínimo acceso y uso a los espacios públicos. Se destacan algunas universidades que promueven la inclusión dentro de sus espacios públicos, por sobre la exclusividad, esto quiere decir, que dentro de todos los espacios que cuentan las universidades, la infraestructura,

mobiliario y materiales están diseñados de tal manera que sea de uso para todos los estudiantes, incluyendo a los alumnos en situación de discapacidad, y que no se requiera de la implementación de espacios exclusivos.

• Espacios de aprendizaje

La gran mayoría de las universidades refiere tener dificultades en la categoría relacionada a los espacios de aprendizaje, en el cual algunos plantean no tener las condiciones mínimas necesarias en materias de infraestructura, que permita el uso adecuado de los espacios para los estudiantes es situación de discapacidad.

Algunas universidades, van realizando las modificaciones pertinentes a medida que van ingresando los alumnos con discapacidad, sin embargo, estas modificaciones están relacionadas con adaptaciones, o más aún, con soluciones rápidas, que no generan un cambio real que permanezca en el tiempo. Estas soluciones, recaen sobre los propios alumnos con discapacidad, ya que son ellos los que tienen que informar a sus respectivas autoridades, que no logran acceder a algún espacio de aprendizaje, como por ejemplo, la sala de clases, por las condiciones de infraestructura.

Cuando no existe la comunicación entre los alumnos y las autoridades, o no está el conocimiento de las autoridades y académicos, acerca de los alumnos con discapacidad que tienen en sus facultades, las condiciones de los espacios de aprendizaje que se les otorga a las personas con discapacidad, son mínimas, teniendo que depender de la ayuda de sus compañeros para acceder a los espacios. No obstante, se destacan universidades que poseen espacios de aprendizaje, como salas y bibliotecas, con la infraestructura y mobiliario necesarios, que garantiza el acceso de todos los estudiantes.

Material de apoyo.

Recursos pedagógicos.

Según lo referido por los entrevistados, la mayoría de las instituciones brindan un apoyo a los docentes que trabajan con alumnos en situación de discapacidad, el cual es coordinado desde las entidades encargadas de los temas de inclusión en cada institución, este apoyo se trata de un refuerzo paralelo a las asignaturas, y a la entrega de materiales que faciliten el aprendizaje. Sin embargo, el apoyo es brindado, en la mayoría de las universidades, sólo a aquellos que lo solicitan o a aquellos docentes de alumnos que reportan alguna dificultad en sus clases. Además, si bien este apoyo existe, no es a través de una instancia formal, como una capacitación o curso específico, y tampoco es un requisito para los docentes en la institución, por lo cual no todos están capacitados. Sólo algunas instituciones están trabajando en diseñar una instancia formal, en donde se busque capacitar a los docentes de modo transversal.

Recursos humanos.

En cuanto a recursos humanos en el ámbito de apoyo psicoemocional, la mayoría de las instituciones concuerdan con un diseño de apoyo transversal al alumnado de la institución. Sin embargo, según lo referido por algunos de los entrevistados, lo que se realiza en ciertos casos es otorgar cierta prioridad a los alumnos en situación de discapacidad.

Los recursos humanos con los que cuentan las entidades relacionadas a discapacidad y/o inclusión en las instituciones son muy limitados, el personal de trabajo en dichas entidades es muy reducido, siendo generalmente 3 o 4 personas quienes dirigen esta unidad y además deben encargarse de resolver caso a caso las dificultades de accesibilidad, en el más amplio sentido de la palabra, que presentan los estudiantes. En este contexto, deben realizar labores de coordinación, gestión, administrativas y ejecutivas, siendo muchas veces una sobrecarga que no permite abarcar a la totalidad de la población de estudiantes en situación de discapacidad. Además, se observan universidades que no cuentan con recursos humanos específicos para estas labores, por lo cual quedan a cargo de docentes o directores de ciertas carreras, que de cierta forma lo realizan por un compromiso personal, ya que no está dentro de sus labores dentro de la institución. Es por esto que, según lo referido en algunas entrevistas, existen instituciones que están incluyendo como recursos humanos, para favorecer la accesibilidad, a los mismos alumnos de la institución. En donde ciertos compañeros de carrera realizan tutorías o entregan otros servicios como tomador de apuntes, labores que son remuneradas por la institución.

Recursos tecnológicos.

La mayoría de las instituciones cuentan con recursos tecnológicos como impresoras braille, computadores adaptados, softwares inclusivos, entre otros. Por otro lado, también se observan instituciones que cuentan con escasos recursos tecnológicos, pero en ambos casos, según lo manifestado en las entrevistas, la mayor parte de estos, han sido obtenidos a través de fondos concursables de SENADIS, sólo una escasa parte han sido cubiertos por las instituciones o a partir de donaciones. Las mismas instituciones que refieren tener escasos recursos tecnológicos han diseñado estrategias o iniciado postulaciones a fondos concursables para poder cubrir estas necesidades prontamente. En relación a los espacios físicos necesarios para implementar estos recursos, estos si han sido cubiertos por las instituciones.

Dentro de las categorías emergentes se incluyen:

Política institucional.

Algunas instituciones refieren, a través de los entrevistados, que cuentan con una política institucional de inclusión, y en la totalidad de estas instituciones, dichas políticas han sido creadas en los últimos 5 años. La mayoría de estas, apunta a establecer protocolos y esclarecer lineamientos a seguir en los procesos inclusivos, como vías de ingreso, implementación de recursos o capacitación docente, y a posicionar a las universidades como entidades inclusivas.

La mayoría de las universidades que tienen una política institucional, también son las que cuentan con una entidad relacionada específicamente a inclusión, siendo esta quien ha guiado la creación de dicha política. Sin embargo, existen instituciones que a la fecha, no cuentan con una, pero si manifiestan el interés o en algunos casos la creación en proceso de una política institucional de inclusión.

Otro aspecto interesante es que en la mayoría de las universidades que cuentan con una política inclusiva, esta abarca gran parte de los requerimientos de la ley 20.422, es decir, se enfocan en las adecuaciones curriculares, adecuaciones arquitectónicas y material de apoyo. Finalmente, sólo una institución hace referencia al desarrollo de una política institucional para favorecer los procesos de acreditación de la universidad.

Entidad relacionada a inclusión.

Según lo referido por los entrevistados, gran parte de las universidades cuenta con una entidad formal encargada de discapacidad e inclusión, ya sean unidades inclusivas o programas diseñados para este fin. Sin embargo, aún existen algunas instituciones que no cuentan con entidades formales dentro de su orgánica institucional, y en las cuales estas funciones son adoptadas muchas veces por ciertas Escuelas vinculadas tradicionalmente a la discapacidad y la inclusión, como lo son Terapia Ocupacional, Psicología y Educación diferencial o también comités organizados por estas mismas Escuelas.

Algunas de las unidades institucionales relacionadas a inclusión, han sido creadas con recursos económicos provenientes de proyectos concursables del MINEDUC, los cuales apuntan hacia el desarrollo institucional. Además, otro de sus principales financiamientos es a través de fondos concursables de SENADIS. Por otro lado, la mayoría de estas entidades formales, cuentan con el respaldo institucional y se encuentran constituidas desde vicerrectoría académica, por lo que cuentan con un mayor poder resolutivo que aquellas instituciones en las cuales los temas de discapacidad e inclusión dependen informalmente de las escuelas de algunas carreras, quienes trabajan desde las sugerencias y sin mayor respaldo institucional.

Sensibilización de la Población.

Son pocas las universidades que implementan actualmente una sensibilización a la población universitaria sobre la discapacidad, se realizan esfuerzos por desarrollar espacios de reflexión a la comunidad que impacten, de tal manera que contribuyan al desarrollo de una cultura inclusiva al interior de la institución.

No obstante, algunas universidades han comenzado a identificar, dentro de los últimos años, la importancia de realizar una sensibilización, tanto a la población estudiantil, profesores y administrativos; ideando planes de acción para el futuro, incorporando asignaturas a las mallas curriculares que estén relacionadas con la temática de la inclusión.

Es así como también, hay universidades que realizan una sensibilización a nivel institucional hace varios años, realizando capacitaciones a los profesores y funcionarios de manera permanente, y promoviendo el ingreso de las personas en situación de discapacidad a la universidad.

Programas Específicos.

Son varias las universidades que poseen programas especiales para las personas en situación de discapacidad que ingresan a la educación universitaria. Estos programas, mantienen un lineamiento diferente, es decir, algunos se enfocan en un tipo especial de discapacidad, o, son programas que brindan apoyo académico o profesional, según requieran los alumnos. Es así, como es el caso de algunas universidades, que describen sus programas exclusivamente para personas con discapacidad intelectual, o en otros casos para discapacidad sensorial, como ceguera o sordera. En algunos casos se les capacita para ingresar al área laboral, siendo considerados alumnos de la universidad, en el contexto de un programa universitario, pero no de una carrera de pregrado.

Sin embargo, como se mencionaba anteriormente, algunas universidades describen programas que tienen como objetivo y finalidad, otorgarles otro tipo de apoyo, como el académico, o el de intervenciones, donde muchas veces los cupos están limitados, y no se logra un real impacto con la población.

Otras universidades están creando programas específicos, para mejorar las áreas en que se encuentran con mayor deficiencia, como el límite de cupos a las carreras, el ingreso, permanencia y el egreso de los alumnos en situación discapacidad y la inclusión laboral, ya que son varias las universidades que permiten el ingreso a ciertas carreras y por un cupo previamente establecido. Así como también fomentar la concientización universitaria, la capacitación universitaria, y la participación de la vida universitaria, de los alumnos en situación de discapacidad.

Vías de ingreso

En lo planteado por las universidades, respecto a las vías de ingreso de las personas con discapacidad, destacan la mayoría de las universidades, al no poseer un ingreso especial, esto quiere decir, que cualquier persona que realice la prueba de selección

universitaria (PSU), y cumpla con los requisitos que exige cada universidad, debiese optar a la carrera de mayor interés y ser atendidos como cualquier otro alumno. Sin embargo, luego de la postulación, algunas universidades incorporan otro tipo de evaluaciones, que no se les realiza alumnos sin discapacidad, el cual consta de una serie de entrevistas con distintos profesionales, con el fin de evaluar si el alumno con discapacidad, cumple con el perfil que requiere la carrera a la cual postula.

Así también, el proceso de admisión, es interferido por una cantidad de cupos, a ciertas carreras impartidas, y que están previamente establecidas por las instituciones, la cual limitan aún más el ingreso de las personas en situación de discapacidad a la educación superior.

Otras universidades, poseen ingresos especiales, que está dirigido para ciertos tipos de discapacidad, por ejemplo física o sensoriales, y que no necesariamente requieren de la prueba de selección universitaria. Para este ingreso, también presenta cupos limitados y está dirigido a ciertas carreras. Posteriormente a la postulación, se les realiza entrevistas y evaluaciones, para determinar si cumple con el perfil que solicita la carrera.

Son pocas las universidades que no establecen límites de postulación y selección para las personas con discapacidad, entre ellas, destaca en sus discursos, el deber de las universidades de otorgar las adaptaciones de accesibilidad necesarias a la persona, para que logre la permanencia en la universidad. Y en el caso de las personas con discapacidad visual, la prueba de selección no es obligatoria.

En un mínimo de universidades, se cuenta con una vía de ingreso especial o se está trabajando en crear una para los alumnos con discapacidad, en el que se valorice, tanto el rendimiento académico y el interés de la persona, por sobre las condiciones físicas, sensoriales y mentales, evitando por sobre todas las cosas, la discriminación, y favoreciendo la inclusión.

Catastro.

Las universidades plantean hacer lo posible por realizar y mantener un catastro actualizado de los alumnos en situación de discapacidad que ingresan, permanecen y egresan, sin embargo, algunas universidades que reciben actualmente alumnos con discapacidad, no tienen un registro formal del total de las personas, ni del tipo de discapacidad que presentan. Esto se debe a que algunas universidades han realizado catastros años anteriores, sin actualizar las cifras durante los últimos años.

Otras universidades, mantienen un registro de las personas en situación de discapacidad, de manera informal, es decir, a medida que los alumnos ingresan a las universidades y son recibidos primeramente en el departamento de inclusión, de alguna persona encargada de ello, o simplemente por el jefe de carrera en la que se presenta la persona, y van generando un registro, de la discapacidad y la carrera que

cursa. También, van generando este registro, a medida que el alumno con discapacidad busca apoyo en los programas de inclusión existentes en las universidades, por lo que el margen de error de este catastro es bastante amplio, ya que no todos los alumnos buscan algún tipo de apoyo.

Dentro de las dificultades de realizar un catastro, destaca lo referido por varias universidades, al describir que no se obtienen resultados reales, ya que se presentan problemas desde la aplicación del registro, ya que muchas veces son las propias escuelas o facultades las que van aplicando el registro, y no poseen el conocimiento suficiente del concepto de discapacidad, por lo que se excluyen varias personas con discapacidad y se incluyen otras que no poseen. Entre otras dificultades que se manifiestan, está la falta de un registro común, para generar un catastro, en el que los conceptos y la información que se obtenga acerca de las discapacidades sea transversal, tanto para las escuelas, facultades y todas las universidades, sin ambigüedades.

No obstante, se evidencian universidades que si mantienen un registro actualizado, realizándolo cada año, y que además, no solo se incluyen los alumnos con discapacidad que ingresan, sino que también los que permanecen y egresan de la universidad. Algunas de las estrategias que se utilizan, son las de aplicar un cuestionario en el momento de la matrícula.

Los entrevistados nos han manifestado, que dentro de sus catastros, se incluyen personas principalmente, con discapacidades sensoriales y físicas, y en un menor número, las discapacidades cognitivas y psiquiátricas, estas últimas están interferidas por la dificultad de ser pesquisadas al interior de la institución. El número total de personas en situación de discapacidad, va variando entre las universidades, manifestando algunas, poseer 4, hasta 65 alumnos en situación de discapacidad.

CONCLUSIONES

En base a los datos obtenidos a través de la investigación realizada, se puede decir que la puesta en marcha de la ley 20.422 ha tenido un impacto parcial dentro de las instituciones de educación superior de la región Metropolitana, en lo que respecta a materias de avance en los temas de inclusión. Esto debido a que la mayoría de las instituciones, abordando la temática desde la propia perspectiva, muchas veces experimental y no necesariamente desde una normativa legal que guie las acciones adoptadas.

Existen diferencias en el concepto de inclusión que implementa cada universidad, el cual no se evidencia como un fenómeno social, sino más bien como transformaciones individualizadas para integrar a las personas en situación de discapacidad.

Dentro de la mayoría de las experiencias, no se logra visualizar la importancia que le entrega cada universidad a la educación como medio para garantizar las igualdades de oportunidades, por lo que las personas en situación de discapacidad, siguen siendo un grupo que se encuentra excluido de la sociedad.

Sólo en algunas universidades se observa la trayectoria de una cultura institucional inclusiva, la cual da cuenta de una sensibilización de la población en todos sus niveles, es decir docente, estudiantil y administrativo. Esta sensibilización favorece los procesos inclusivos, ya que las acciones y decisiones tomadas en todo nivel institucional están pensadas siempre desde la accesibilidad universal y esto se ve reflejado en que dichas instituciones son las que cuentan con un mayor desarrollo en el ámbito inclusivo.

El rol de estudiante universitario representa un cambio importante para los jóvenes al momento de ingresar a la universidad, ya que significa una competencia al momento del ingreso, mayor presión académica, evaluaciones constantes, alta demanda cognitiva, física y social y una demanda emocional importante. Es por eso que desde la mirada de la Terapia Ocupacional se torna relevante implementar el concepto de equidad, ya que sumado a todas las dificultades que presenta un alumno universitario tanto en el ingreso como en la permanencia dentro de la universidad, para un alumno en situación de discapacidad este contexto puede resultar desfavorecedor si no cuenta con los apoyos necesarios. Es por eso que debe primar el concepto de equidad por sobre el de igualdad, favoreciendo un proceso educativo que cuente con las adaptaciones requeridas de forma individual y no general, entendiendo que las demandas de cada alumno, especialmente de alumnos en situación de discapacidad son muy distintas, por lo cual ingresar a un sistema igualitario representa una desventaja frente a los demás. Este concepto no busca exclusividad de espacios o apoyos para alumnos en situación de discapacidad dentro de las instituciones, sino más bien una entrega prioritaria e individualizada de dichos apoyos, según las necesidades de todos los estudiantes de la institución.

Otro aspecto concluyente es que los conceptos planteados por la ley no son suficientes para lograr la inclusión dentro de la educación superior, puesto que a través de la investigación han surgido nuevos conceptos, como políticas institucionales, programas específicos, catastro, entre otros, algunos de los cuales ya han sido aplicados por las instituciones para favorecer los procesos inclusivos. Enmarcados en este contexto, se puede decir que, a nivel regional, la gran mayoría de las universidades se encuentran en una etapa inicial en cuanto a inclusión, realizando procesos de levantamiento de información y de diseño estructural dentro de la institución, que permitan el libre acceso, permanencia y egreso de estudiantes en situación de discapacidad en condiciones de equidad.

Se dispone de una normativa para promover la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior, sin embargo, la implementación varía de una institución a otra, no existiendo a la fecha una regulación a nivel país. Queda en evidencia entonces, la importancia de una fiscalización más específica, que permita acceder de forma nacional a lineamientos planteados transversalmente desde la mirada de la accesibilidad universal. Enmarcados dentro de este contexto, parece interesante analizar la posibilidad de incluir dentro de los procesos de acreditación, a cargo de la comisión nacional de acreditación CNA, requerimientos vinculados a materias de inclusión dentro de las instituciones de educación superior.

La voluntad de las instituciones por ser inclusiva no resulta suficiente para asegurar la inclusión en educación superior, es decir, se requiere de un sistema educacional equitativo desde sus niveles básicos para favorecer el desarrollo no solo académico, sino integral de una persona, y para lo cual es necesaria una normativa específica que abarque de forma integral la totalidad del sistema educativo. Si bien la diversidad de las acciones tomadas por las universidades de la región metropolitana es amplia, existe cierta concordancia entre la historia que ha presentado cada institución en materias de inclusión, iniciando las primeras acciones desde una escuela o carrera relacionada a la discapacidad y posteriormente ampliándose a nivel institucional o global dentro de la universidad.

Si se pensara en un escenario ideal, basado desde la accesibilidad universal o del concepto mismo de inclusión, no debiese existir una entidad específica para los temas relacionados a la discapacidad dentro de las instituciones, sino más bien la universidad en su totalidad debiese ser inclusiva, vale decir en los aspectos administrativos, arquitectónicos, académicos, recreativos, deportivos, etc.

Este ideal es muy distinto a la realidad actual, ya que los resultados muestran que dentro de la orgánica institucional, son muy pocas las estructuras o unidades de las universidades que conocen y trabajan con los conceptos de discapacidad e inclusión. Debido a este escenario, es que se torna necesario una unidad o entidad dentro de cada institución educativa que se encargue no solo de resolver los problemas de los estudiantes con discapacidad, sino que más bien se realice un trabajo en red dentro de la universidad, el cual apunte a una concientización a nivel general, favoreciendo los procesos inclusivos a nivel institucional en todos sus niveles estructurales.

A pesar de que existe disposición por parte de las instituciones para posicionarse como entidades inclusivas, sería interesante ver la respuesta por parte de estas frente a una normativa con mayor regulación, por ejemplo que la inclusión sea uno de los puntos para la acreditación institucional. Otro aspecto relevante a estudiar sería la diferencia a nivel de gestión institucional al momento de implementar nuevas

políticas institucionales, programas de apoyos o realizar cambios en la estructura tanto física como académica de las universidades estatales y las privadas, y como esta afecta los cambios hacia procesos inclusivos. De la misma forma, estudiar los lineamientos que debiese tomar el marco legislativo en materias de inclusión en educación superior, es un tema que escapa a este trabajo, pero que se torna sumamente relevante para el escenario actual que cursa nuestra región y el país.

REFERENCIAS

Ainscow, M. 2003. Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Oxford University

Beatriz Calderón. (2005). "Integración laboral de personas con Discapacidad. Guía Práctica". Publicación de Acción RSE.

El Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP). (2003). Un paso más hacia la inclusión social generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social. http://www.documentacion.edex.es/docs/1301unipas.pdf

Gary Kielhofner. (2004). Terapia Ocupacional: Modelo de Ocupación Humana: Teoría y Práctica. Ed. Médica Panamericana.

Gonzales, F., Araneda, P. (2005). "Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile". IESALC Reports available at.

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Hojas, A. M., Achiardi, C., Salinas, M. & Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile/SENADIS

Ley Nª 20.422, 10 de febrero de 2010, que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Documento recuperado en diciembre 2014. http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422

Martínez, M. Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación, 2ª edic. México: Trillas

Mineduc, 2005. Nuestro compromiso con la diversidad. Gobierno de Chile, Santiago.

Morantes, I., Herrera, M. (2011). Desarrollo personal en estudiantes universitarios con discapacidad: tres historias de vida. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Revista EDUCARE, Volumen 15, Número 2.

Moreno, M. 2005. Integración/Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En: Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (capt. 10, p.144-155), Caracas, Venezuela.

Moruno Miralles, P. y Romero Ayuso, D. M. (2001). Historia de la terapia ocupacional en el ámbito de la Salud Mental. Revista Informativa de la Asociación Profesional Española de Terapeutas Ocupacionales.

OMS. (2014). Disability Assessment Schedule. Recuperado en diciembre 2014. http://www.who.int/classifications/icf/whodasii/en/

ONU. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Ortega, A. (2011). Personas con discapacidad en la educación superior: la experiencia de ciduct, colectivo por la inclusión de la discapacidad de la Universidad Católica de Temuco. Memoria para optar al título de Antropólogo Social.

Parrillas, L. 2002. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación núm.327 p. 11-29, Universidad de Sevilla.

Servicio Nacional de la Discapacidad Ministerio de Desarrollo Social (2013) "Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020".

UNESCO. (2004). Temario Abierto sobre la Educación Inclusiva.

O ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES: AS EXPERIÊNCIAS EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE SÃO PAULO

Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez[1]
Erica Aparecida Garrutti de Lourenço[2]
Marcio Hollosi[3]

Resumo

No ano de 2002 a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda e o decreto nº 5626 de 2005 define que até 2015 todos os cursos de licenciatura e de fonoaudiologia deveriam ter implantada em suas grades curriculares a disciplina de Libras. Tendo em vista o compromisso das Instituições de Ensino Superior públicas com a formação de professores e frente a essa nova demanda, o presente trabalho estabelece como objetivo analisar as contribuições e experiências que a organização do componente curricular Libras na Unversidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Alguns desafios para o cumprimento desta exigência legal referem-se às metodologias de ensino desta língua, tanto para Surdos quanto para ouvintes. A descrição das ações desenvolvidas nessas duas universidades parte de um estudo de caso com a abordagem qualitativa que, alinhada à técnica de análise de conteúdo, busca articular a organização da Libras nos documentos normativos da USP e UNIFESP com voz dos professores de Libras. Destaca-se como resultado desta pesquisa a predominância de aspectos que envolvem a proficiência da língua em detrimento do saber pedagógico. Ao problematizar a língua e o estudante surdo, este componente curricular fomenta e incentiva a reflexão

1 Pedagoga, Mestre em Educação Ciência e Tecnologia pela Unicamp e Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Atua como docente no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Universidade de São Paulo na área da Educação Especial, grupo de pesquisa sobre Educação de Surdos e Ensino de Libras.

2Pedagoga especializada na educação de surdos, Mestre em Educação Especial pela Unesp/Marília e doutora em Educação Especial pela USP. Atua como docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, grupo de pesquisa sobre Educação de Surdos e Ensino de Libras.

3Pedagogo pela IESA/Santo André, Mestre em Educação e Saúde pela Uniban e Doutorando em Educação e Saúde pela Unifesp. Atua como docente na Universidade Federal de São Paulo, coordenador do grupo de estudos e pesquisa Identidade e Cultura Surda na Unifesp.

dos futuros professores para um saber que lhe permitirá não tornar invisível este estudante nas salas comuns. Desta maneira, consideramos que o componente curricular Libras cumpre um papel importante na formação do futuro professor considerando que o uso social da língua permite o acesso a ela e sua consolidação como forma de comunicação e como possibilidade para a estruturação de pensamento tanto para surdos quanto para ouvintes.

Palavras-chave: Libras; Educação de Surdos; Educação Especial; Ensino Superior.

Introdução

Este trabalho resulta do diálogo e da parceria entre professores que atuam na disciplina de Libras em duas universidades públicas em São Paulo. Uma experiência refere-se à implantação de disciplina nos cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo (USP) no município de São Paulo, Brasil, e na outra temos a atuação no curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em um campus localizado na grande São Paulo, em Guarulhos especificamente. O primeiro elemento a ser considerado é a dificuldade e luta que se viveu nas duas instituições para a implementação desta disciplina.

A legislação propunha, desde 2005, a obrigatoriedade dessa implementação. O primeiro desafio para isto foi a contratação de profissionais que pudessem realizar este processo. NaUnifesp, Campus Guarulhos, a contratação da professora para atuar no curso de Pedagogia se deu no ano 2010 e o professor que ministra a disciplina para as demais licenciaturas ingressou na universidade como professsor em 2014.

Na Usp a discussão sobre a temática teve início em 2007 com a instauração de grupo de trabalho para este fim, o processo de contratação para os diferentes institutos e faculdades nos diferentes Campus de 2009 a 2012. A disciplina objeto deste trabalho foi implementada em 2015 com seu primeiro oferecimento.Na Unifesp, as discussões acerca da implantação dessa displina se deu no curso de Pedagogia, pela articulação de professores do Departamento de Educação, em 2007, ano em que foi inaugurado o Campus Guarulhos, tendo sua continuidade com professores da Letras e Pedagogia, direcionados pela direção acadêmica, resultando na chegada de dois docentes, sendo que um deles integra este trabalho, em 2014, vinculados ao Departamento de Letras que passou a organizar a oferta da disciplina Libras no curso de Letras e nos demais cursos de licenciaturas.

Justificativa e Relevância

Esta temática é central para a educação em função da política nacional de educação especial na perspectiva da educaçao inclusiva, porque todos os estudantes têm o direito de matrícula e um ensino de boa qualidade na escola regular em classe comum

e, desse modo, há a necessidade de uma formação docente para inclusão de alunos surdos. Afim de subsidiar a discussão a respeito do processo de implementação da disicplina e mais em função da necessidade do reconhecimento e efetivação da Libras como segunda língua brasileira a disseminação de seu uso é fundamental. Esse conteúdo é fundamental na formação de professores, o acesso ao conhecimento via língua de sinais é uma demanda efetiva (Brasil, 2005).

Fundamentação teórica

Este trabalho tem duas linhas de fundamentação: a primeira refere-se à formação de professores para atuar na educação especial e a segunda quanto à Libras como segunda língua brasileira e o processo de implementação desta disciplina. De forma geral, diferentes autores dentre eles Gatti e Barreto (2009), Gatti (2013), André (2002), Freitas (1992) dentre outros investem no fortalecimento de teorizações e pesquisas que mostram a condição da formação de professores no Brasil precisa tornar-se uma política prioritária para os sistemas de ensino. Gatti e Barreto (2009) mostram a precariedade nos cursos de formação em todo o país em função da quase inexistencia de disciplinas que abordem a questão da Educação Especial, bem como indicam a fragilidade da disciplina Libras sem carga horária mínima como também as diferentes opções de formas de oferecimento deste conteúdo sendo na modalidade de Educação a Distância (EaD) o mais frequente à época, ppção que tem sido assumida em diferentes instituições, com o objetivo de diminuir custos. Cabe destacar que esta opção pode comprometer de forma efetiva o processo de aquisição da língua.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação para todos e a garantia de atendimento educacional especializado tornou-se o referencial para a proposição e organização das políticas direcionadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[4].

Em 2001 com a Resolução CNE/CEB[5] nº 2, de 11 de setembro, a questão central foi a formação de professsores para atuar na educação epecial na educação básica, e neste documento encontra-se a definição de especialistas e capacitados, definições que até o momento nos auxiliam a compreender essas demandas. No plano das normativas nacionais que sucederam a CF/88, a lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), prevê "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular

4 A especificação dessas três categorias como público-alvo da educação especial consta da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013).

5 CNE – Conselho Nacional de Educação; CEB – Câmara de Educação Básica.

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (Brasil, 1996, art. 59, III).

Diante deste panorama, a Libras é reconhecida como conteúdo para a capacitação tanto dos pedagogos quanto dos licenciandos, na forma como a disciplina tem sido construída. Mesmo com a definição legal da necessidade de formação de pedagogos bilíngues, segundo o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), até o momento, temos no Brasil um curso de Pedagogia Bilingue oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos e outro na Universidade Federal de Goiás, o que precisa ser ampliado.

A Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas pela Lei nº10.436 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Com este Decreto, o ensino dessa língua torna-se obrigatório em cursos de graduação: Fonoaudiologia, Pedagogia, Licenciaturas e Letras.

Na Lei n° 10.436/02, de 24 de abril de 2002, Art. 1º, reconhece-se como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados.

> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.
> Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (Brasil, 2002).

Para organizar e orientar a lei, no Decreto 5626/05 consta:

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
> I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.
> § 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (Brasil, 2005).

Resultados e Discussão:
Inovação ou proposta transformadora da experiência

1. A Libras nas licenciaturas na USP

A disciplina de Libras foi oferecida no ano de 2010 em Riberião Preto no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, excetuando a licenciatura em Enfermagem. No Campus de São Paulo a disciplina teve início na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras para o curso de Fonoaudiologia e licenciaturas dessa faculdade na modalidade presencial, em 2014, e o oferecimente passou a ser via EaD. Na Faculdade de Educação a Pedagogia teve o primeiro oferecimento da disciplina em 2012, as cargass horárias diferem em 30 horas, 120 horas e 60 horas.

Em paralelo, o Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação, ofereceu a disciplina Educação Especial, Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais em sua primeira versão no ano de 2013 no curso de Licenciatura em Ciências semi-presencial. Desde esse momento, a disciplina tem 60 horas, essa carga horária é dividida entre os conteúdos oferecidos. As aulas de Libras foram oferecidas presencialmente em todas as versões dessa disciplina. Considera-se primordial o ensino diacrônico em função da demanda de diálogo e também porque a demanda de infraestrutura de *hardware* impossibilita a efetividade do ensino com a produção ou enunciação. Tem-se como princípio que o ensino da Libras é presencial com o diálogo e interlocução por tratar-se de língua visuo-espacial, ágrafa e diacrônica.

Em 2015, a disciplina passou para sua versão 100% presencial para o Campus do Butantã, sendo obrigatória para os cursos de licenciatura em Química, Biologia, Física, Geociências, Enfermagem, Edocumunicação, Artes e Psicologia. Como optativa para todas as licenciaturas do Campus e passará a ser oferecida também para o Campus Leste para a Escola de Artes Ciências e Humanidades, em 2016.

A organização da disciplina explora questões mais amplas da educação especial, porque constatou-se que essa temática inexistia nos cursos de licenciatura, o que se coloca contrário à demanda de formação de professores capacitados para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial. São explorados aspectos da legistação da área bem como seus fundamentos e de forma bastante sintética as práticas com os diferentes públicos. Quanto à educação de Surdos exploram-se as bases legais e apresenta-se um panorama histórico da educação de Surdos e, em seguida, o ensino da Libras parte da compreensão de uma segunda língua de modalidade diferente. Essa língua é ensinada a partir de uma perspectiva da análise contrastiva com a Língua Portuguesa, afim de subsidiar a aquisição e compreensão desta língua.

A disciplina desperta o interessse dos estudantes para a temática trazendo-lhes informações novas e apresenta questões e realidades para as quais eles ainda não haviam olhado. Muitos não imaginavam a presença de estudantes com deficiência ou surdos em suas salas de aula, os conteúdos teóricos são explorados a partir de experiências e situações cotidianas.

Na maioria das aulas da primeira parte são feitas aulas dialogadas e atividades em grupos, por ser esta uma habilidade fundamental para o trabalho docente, o trabalho em equipe. Os professores se sentem na maioria do tempo sozinhos e isolados em seu trabalho, considera-se que este aprendizado fundamental é relegado a aquisição no trabalho. Equívoco que muitos profissionais não tem condições para superar, este seria um conteúdo, definido por Zabala (1991) como atitudinal, que pode modificar a relação com o trabalho e com as dificuldades nele presentes.

As aulas de Libras partem de principios dialógicos, toda a aprendizagem resulta de diálogos a partir de vivênicas e da realidade dos estudantes. Para favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes a metodologia de ensino utiliza a análise constrastiva do português, utilizando esta língua como técnica de registro por meio da notação em palavras (Felipe, 2010).

Ao final da disciplina os estudantes são capazes de ter uma comunicação básica em Libras e são estimulados a dar continuidade à aprendizagem da Língua. Em todos os ofercimentos da disciplina tem-se consolidado o interesse dos estudantes pela temática, tornande-se o tema de suas monografias de conclusão de curso, continuidade dos estudos da língua e a procura de outros espaços de formação para conhecer mais a respeito das diferentes categorias do público alvo da educação especial. Do choque inicial ao processo de formação continuada este espaço tem construído possibilidades novas para os estudantes e fortalecimento das equipes de professores para a discussão do direito à educação de esttudantes público-alvo da educação especial.

2. A Libras nas licenciaturas na UNIFESP

2.1 Pedagogia

No curso de Pedagogia, desde 2010, o ensino da Libras é realizado na unidade curricular Educação Bilíngue: Libras e Língua Portuguesa, com carga horária de 75h, na modalidade presencial, ocupando o 6º semestre da grade curricular. Para além do ensino básico dessa língua, tem-se também como desafios possibilitar condições que favoreçam a compreensão do bilinguismo no campo da educação de surdos, mediante os objetivos que apresentamos em seguida:

- Conhecer as políticas educacionais que tratam dos direitos linguísticos e inclusão social do surdo e refletir sobre o contexto educacional e a efetividade dessas políticas a partir das vivências na

Residência Pedagógica, o estágio do curso, ou outras experiências escolares;

- Conhecer a educação do surdo no contexto da Educação Brasileira: história, fundamentos e perspectivas;
- Compreender particularidades do ensino da Língua Portuguesa para surdos;
- Refletir sobre o contexto educacional para o atendimento das necessidades do aluno surdo em perspectiva bilíngue;
- Comunicar-se com sinais básicos da Libras em situações diversas;
- Desenvolver uma noção geral da composição linguística das línguas de sinais;
- Construir aproximações quanto às questões metodológicas do ensino e aprendizagem em Libras; e
- Compreender o papel do professor, gestor e intérprete na inclusão escolar de alunos surdos.

A ênfase no bilinguismo é sustentada pelas necessidades de formação do docente que poderá atuar com crianças surdas na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, pelos direitos conquistados sobretudo pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e pelo o que revelam estudos como condições essenciais para se favorecer o bilinguismo com foco neste público (Quadros, 1997; Lacerda, 1998; Silvestre; Souza, 2007; Silva, Favorito, 2009, Lopes, 2012, entre outros), sempre tendo em vista a abordagem de questões culturais, identitárias, de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, visualidade das estratégias e recursos educacionais e constituição e ambientes que tenham a Libras como língua de instrução.

Como metodologia, tem-se aulas expositivas e dialogadas orientadas pela leitura de textos, estudos de casos, trabalhos individuais e grupais, dinâmicas com o uso de recursos audiovisuais e trabalho com histórias infantis.

Nos objetivos relacionados ao estudo da Libras, o ensino tem se efetivado essencialmente por meio do planejamento de situações dialógicas e por intermédio da literatura infantil, tendo-a como campo lexical e semântico. A literatura infantil é para qualquer criança, seja ela surda ou ouvinte, uma oportunidade para o favorecimento do mundo imaginário, da criação, do faz de conta, do incremento da língua, do acesso ao mundo cultural que a ela deve ser apresentada desde a mais tenra idade. Segundo Rizzoli (2005, p. 07), contar histórias é uma arte muito antiga e ela responde à necessidade humana mais profunda de manter esse relacionamento de empatia entre os indivíduos, tornando possível experimentar o que o outro experimenta e, assim, dar forma à própria experiência.

Durante o curso da disciplina, os graduandos selecionam uma história de literatura infantil, produzem um livro ilustrado com a escrita em Português e fotografias que representam sinais da Libras (glossário), dramatizam a história em Libras e uma filmagem é realizada nesse momento. Esses materiais são agrupados em uma mídia, que constituem materiais pedagógicos que podem ser utilizados em sua atuação futura enquanto professores. Essas atividades relacionadas à literatura infantil têm demonstrado o empenho dos graduandos na pesquisa de sinais da Libras, contato com surdos para esclarecimento de dúvidas, realização de atividades extra-sala de aula, trabalho cooperativo no planejamento das atividades, estudo da gramática da Libras que conduz a percepção na prática de como essa língua se estrutura em comparação com a Língua Portuguesa. Desse modo, observa-se que o ensino da Libras pode ser favorecido pelo contexto: a literatura infantil.

Os graduandos, além de perceberem a importância da contação de histórias em seu percurso na UC, também consideram essa atividade como complexa, desafiadora – conforme relato seguinte produzido diante da solicitação: "Dramatizar uma história em Libras na UC foi para mim...":

> *... foi muito difícil, assustador, incrível e encantador. Ter esta oportunidade me fez pensar em Libras para poder falar utilizando os sinais. É um desafio, mas um desafio que merece ser superado por todo o aprendizado que conseguimos fazendo. (Aluno C).*

Na avaliação das dramatizações de 2012 (Silvestre; Garrutti-Lourenço, 2014), os alunos compreenderam diversos aspectos linguísticos da Libras e culturais dos surdos. Os grupos conseguiram compreender que existem diferentes sinais para uma única palavra em Língua Portuguesa e que seus usos devem ser definidos pelos diferentes contextos; realizaram diversas adaptações da escrita da Língua Portuguesa para a Libras; exploraram o uso de cenários e caracterizações mostrando diferentes e criativas versões do clássico Os três porquinhos, o que também se apresentou em experiências da disciplina com outras turmas que optaram por clássicos como como Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio e João e Maria. Em 2012, os grupos fizeram também o uso de narrador, delimitando seu espaço na história, bem como delimitaram os espaços de todos os personagens. Mostraram que foi feita uma pesquisa de sinais novos, conforme as necessidades das versões criadas pelos grupos. Pode-se perceber também a sintonia entre os integrantes dos grupos, visto que todos sabiam os sinais das histórias completas. E, ainda, apresentaram os sinais de ação como foram ensinados, exploraram o visual e as expressões não-manuais.

Desse modo, o trabalho com histórias infantis tem se mostrado como favorecedor do aprendizado da Libras. Entretanto, uma dificuldade interente ao desenvolvimento dessa disciplina com essa proposta é o número elevado de graduandos matriculados, por semestre, totalizando aproximadamente 50 alunos.

Impõe-se, nesse sentido, o desafio: ensinar a teoria e prática da Libras, uma língua visual e espacial, para um contingente de alunos que encontra demasiada dificuldade para se expressar unicamente por meio da modalidade da língua de sinais (visuo-espacial) por partilhar de uma primeira língua que lhe é natural e pertencente a modalidade oral-auditiva. As dificuldades enfrentadas pelos graduandos envolvem desde a realização das expressões não-manuais, compreensão dos parâmetros fonológicos da Libras à sua composição gramatical.

Adota-se como estratégia para superar tal desafio o apoio de monitores que, necessariamente estudantes da Pedagogia e tendo um conhecimento básico da Libras, contribuem no acompanhamento às ações desenvolvidas no âmbito da unidade curricular, bem em plantões de esclarecimentos de dúvidas em momentos extra-sala de aula, o que tem favorecido também a formação dos monitores em relação ao ensino dessa língua, conforme revela-se em Silvestre e Garrutti-Lourenço (2014, p. 8407):

> Com base nos registros do caderno de campo e na observação das turmas nas aulas e nos plantões, pode-se afirmar que os alunos conseguiram pesquisar, internalizar conhecimentos da Libras e apreender muitos sinais novos durante o processo de estudo das histórias e, ainda, mostraram conhecimento de aspectos da cultura surda, apontando, por exemplo, a questão visual para a dramatização, a delimitação do espaço, os usos das expressões, entre outros.

Considerando-se que tal displina é oferecida no 5ª semestre, vale lembrar que, para favorecer uma antecipação do ensino dessa língua, há a articulação dessa displina com um projeto de extensão "Contação de histórias para crianças surdas e ouvintes", com investimento financeiro pelo Ministério da Educação em 2013 e 2016, o qual é conduzido por estudantes da Pedagogia, bem como demais licenciaturas, do campus de Guarulhos, com a orientação de dois professores de Libras. Nele, a literatura infantil também constitui base para o aprendizado da Libras pelos granduandos, sendo que as histórias em Libras são contadas ou dramatizadas para crianças surdas nas escolas.

2.2 Licenciaturas

No curso de Letras, o ensino da Libras é realizado na unidade curricular Libras com carga horária de 30h, na modalidade presencial, ocupando o 5º semestre da grade curricular do curso de Letras, e oferecida no 1º. Semestre de cada ano. E, nos cursos de História, Ciências Sociais e Filosofia, a unidade é oferecida no 2º. Semestre de cada ano, ocupando o 8º. Semestre da grade curricular.

A organização da disciplina explora questões mais amplas da Cultura e Identidade Surda e da comunicação básica da Língua de Sinais.

O curso sofre com a pequena quantidade de horas oferecida no curso, dificultando o seu aprendizado real da língua, que se coloca contrário à demanda de formação de professores capacitados para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial. Durante as aulas, são abordados aspectos da legistação da área bem como seus fundamentos e de forma bastante sintética as práticas com os diferentes públicos.

A disciplina desperta o interessse dos estudantes para a temática trazendo-lhes informações novas e apresenta questões e realidades para as quais eles ainda não haviam olhado. Muitos não imaginavam a presença de estudantes com deficiência ou surdos em suas salas de aula, os conteúdos teóricos são explorados a partir de via *moodle* (ferramenta existente na plataforma via EaD) bem como experiências e situações cotidianas e nas aulas presenciai. A presente disciplina procura não apenas mostrar caminhos amadurecidos na educação de surdos e que se mostraram eficientes, mas tem o papel de ser propositiva em termos de reunir princípios que refletem um jeito surdo de construir. Mais do apresentar técnicas e fórmulas prontas de como ensinar e o que interfere na aprendizagem, é importante que a produção de surdos tenha cada vez mais espaço para criar novos textos. Se uma idéia puxa outra idéia, um texto de um surdo puxa textos de muitos outros surdos são focadas as praticas da língua.

Outro grande problema encontrado no curso é o grande número de alunos matriculados na disciplina por turma, em média de 45 a 70 alunos, dificultando o aprendizado e a qualidade da aula, sendo que o ideal seria em torno de 25 alunos por turma no máximo.

Além das aulas presenciais, há a articulação dessa disciplina com o grupo de estudos e pesquisas, denominado Identidade e Cultura Surda (GEICS) e um projeto de extensão "Contação de histórias para crianças surdas e ouvintes".

Como metodologia para ministrar as aulas faz toda a diferença para que todos possam se entender, o docente utiliza bastante um projetor multimídia, pois os alunos precisam do visual para entender a língua de sinais. Também intensifica o uso da estratégia de perguntas e respostas, na qual o grupo interage e pode compartilhar informações. Além disso, fazemos atividades práticas em sala de aula para que cada um possa, em casa, continuar os trabalhos. Se alguém tiver dúvida, usamos também técnicas de soletração.

É importante analisarmos como a produção textual em língua de sinais é uma relação que envolve uma dinâmica de inter-relação entre corpo, espaço e movimento. Portanto, diferente de uma dinâmica presente nas línguas orais, as línguas de sinais convivem com o cênico como um elemento de atribuição de sentidos. Por isso, o ambiente ou espaço físico não é um mero componente ou detalhe, é um elemento decisivo para a produção de sentidos.

Por fim, vale destacar que no Brasil ainda não tem uma proposta curricular oficial para o ensino de Libras. E, desse modo, as experiências devem ser socializadas para que seja possível elaborar propostas e programas mais adequados ao ensino dessa língua.

Conclusões

As experiências dessas duas universidades quanto ao ensino de Libras nas licenciaturas revelam como desafios centrais a composição do quadro docente, a modalidade de oferecimento, a definição de carga horária que favoreça minimante os conteúdos da disciplina e o número elavado de alunos matriculados por turma.

Com um número elavado de cursos de licenciaturas e para o atendimento da demanda, haja vista a definição de que esses cursos precisam ofertar a disciplina, são duas as alternativas encontradas nas experiências relatadas: oferta-la na articulação atividades presenciais e virtuais, o que se apresenta como uma necessidade em vista da necessidade de conciliar oferta e demanda e limites de infraestuturas tecnológicas com capacidade de armazenamento vídeos e imagens, inviabilizando ofertas inteiramente virtuais. Ainda, vale lembrar os desafios da aquisição de uma língua de modalidade visual-espacial por pessoas que tenham como primeira língua uma modalidade oral-auditiva ampliados em ofertas unicamente a distância. A segunda alternativa consiste no agrupamento de um número elevado de alunos por turma, o que também esbarra com a dificuldade imposta pela modalidade da segunda língua apreendida pelos ouvintes e, desse modo, mesmo que se conte com o apoio de monitores, é nítido o quanto as dinâmicas de prática da Libras seriam favorecidas por um acompanhamento mais individualizado pelo docente.

Com o recente reconhecimento legal da Libras, em 2002, e garantias bilíngues, pelo Decreto 5.626 (Brasil, 2005), assistimos ainda visões acerca de surdos calcadas em mitos e preconceitos, impondo-se a necessidade desse esclarecimento na disciplina, bem como de uma fundamentação teórica sobre o ensino direcionado a esse público e linguística da Libras e, então, impõe-se o desafio: como articular tantas demandas em uma única disciplina que no caso das licenciaturas da Unifesp somam 30h apenas? E como favorecer o estudo sobre a população-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão articuladamente a todas essas demanadas?

Observamos, assim, o avanço da obrigatoriedade da inserção da disciplina Libras nas grades curriculares de cursos de lincenciatura nas Instituições de Ensino Superior do Brasil. Mas, precisamos reconhecer que esse é apenas um passo inicial que desperta muitos obstáculos diante do favorecimento de uma formação de professores com conhecimentos básicos dos conteúdos apresentados ao longo deste trabalho e, sobretudo, outro a enfrentar: formação de professores bilíngues.

Referências

André, M. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002.

Brasil. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 de outubro de 1988.

Brasil. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27.833.

Brasil. Lei nº. 10.436, de 24 abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p.23.

Brasil. Decreto 5.626 de 23 dez 2005. Regulamenta Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005.

Felipe, T. Libras em contexto. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2009.

Freitas, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

Gatti, B. A.; Barreto, E. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

Gatti, B. A. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

Lacerda, C.B.F. de. Um pouco de história das diferentes abordagens na educação de surdos. Cadernos Cedes, v. 19, n. 46, Campinas, set. 1998.

Lopes, M. C. L. et al (org) Cultura surda e Libras. Unisinos, 2012.

Quadros, R. M. Educação de surdos: aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Rizzoli, M. C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. IN: Faria, A. L. G. e Mello, S. A. (orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005, p.5-22.

Silva, I. R. Favorito, W. Surdos na escola: letramento e bilingüismo. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

Silvestre, C. O. J; Garrutti-Lourenço. As histórias infantis na aprendizagem de uma língua: a Libras. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014.

Silvestre, N.; Souza, R. M. Educação de Surdos. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

Zabala, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre. Artes Médicas Sul 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CULTURAL À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE[1]

Erika Souza Leme[2]

Resumo

Tratamos no presente texto da importância de se discutir, no âmbito da formação de professores, as experiências voltadas à formação cultural. Considerando o objetivo exposto, refletimos sobre as possibilidades da formação cultural considerando o atual momento social que contribui para a heteronomia do pensamento, que obsta as possibilidades da educação emancipadora. Tendo em vista a possibilidade de resistir ao embotamento da consciência, nos voltamos à formação cultural pelo seu potencial de formação do indivíduo e do livre pensar, favorecendo a participação na elaboração do conhecimento e, consequentemente, na futura produção do conhecimento, base da práxis docente. Bem como a possibilidade de viver experiências resistindo à formação heterônoma. Tal processo envolve a possibilidade de se admitir o indivíduo na educação de modo que não negue a condição humana. Nesse sentido, estudaremos o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), a fim de problematizarmos as disposições curriculares e legais acerca da formação cultural dos estudantes, considerando a perspectiva formativa da Teoria Crítica da Sociedade de resistência à barbárie presente na educação. Bem como, das concepções e percepções dos estudantes acerca da formação cultural no âmbito do curso de Pedagogia e em suas vidas. No desenvolvimento deste estudo contamos com o suporte da Teoria Crítica da Sociedade, com destaque no pensamento de Adorno, Horkheimer e Benjamin, os quais problematizam as contradições sociais que perpassam a formação do indivíduo, a fim de resistir aos moldes impostos pela sociedade administrada.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação Cultural; Teoria Crítica da Sociedade.

---

[1]Este texto é parte de minha tese de doutorado em educação sobre 'Formação Cultural e Educação Inclusiva à luz da Teoria Crítica da Sociedade: Um estudo sobre o Curso de Pedagogia', elaborada sob a orientação da Dra. Valdelúcia Alves da Costa.

[2]Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq "Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão", coordenado por minha orientadora Dra. Valdelúcia Alves da Costa. Membro da Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), UNAM, México.

Introdução

No mundo administrado, no qual impera a redução do ser humano à dimensão técnica/instrumental, torna-se fundamental o resgate à reflexão, tendo em vista:

> A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada "educação popular" – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesmo e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída. (Adorno, 2005, p. 5)

A formação no molde burguês desqualifica o trabalhador como agente histórico, capaz de produzir sua condição de vida, e lhe impõe condições sociais e materiais que lhe impossibilitam a ação transformadora. Desse modo, a cultura é colocada à sua disposição não para libertá-lo, e sim para entorpecê-lo em relação às condições adversas de sua vida.

Como analisa Adorno (1993), os processos educacionais não são exclusivos do momento da instrução, pois o transcendem, portanto, o solapar da formação cultural não é um fenômeno exclusivo da escola, pois atinge todas as dimensões das relações sociais.

A partir da revolução tecno-industrial da sociedade capitalista, com os produtos culturais de massa, houve a inversão de valores, de modo que, o que tinha valor de uso passou a ser de troca, adequando-se aos preceitos da lógica de mercado. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 180), "a racionalidade técnica hoje é a racionalidade do próprio domínio, é o caráter repressivo da sociedade que se autoaliena".

Esse processo é denominado por Adorno de pseudoformação, ou seja, "é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria." (Adorno, 2005, p.11). Desse modo, a indústria cultural domina o trabalhador em tempo integral, seja pela educação, pelo trabalho ou pelo não trabalho; em suma, exerce a dominação das relações sociais como um todo, com intuito de entorpecer seus sentidos, como explica Adorno (Idem, p.6): "Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados".

Portanto, o processo de formação cultural engloba a consciência dos aspectos que obstam a educação à emancipação, que se traduzem em negar as condições

objetivas sob as quais se encontra a sociedade de classes e em não entender a cultura para além da mera adaptação e conformismo ao *status quo*.

Em face da demanda humana, o desafio posto no âmbito educacional, à luz do pensamento de Adorno, é a crítica à pseudoformação nos espaços educativos, que produz a acomodação dos sujeitos ao *status quo*, pois "a pseudoformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial" (Adorno, 2005, p.11). Sendo assim, lançamo-nos ao desafio de compreender a formação cultural no âmbito das práticas educacionais, tendo em vista seu caráter antianestésico, ou seja, de resistência aos padrões que são impostos como único modo de se conceber a vida em sociedade.

Nesse sentido, a Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente os autores da primeira geração[3] se dedicaram em compreender a realidade social atravessada pelo valor do consumo e da "reificação social", a fim de desmitificar seus parâmetros e possibilitar a crítica. No pensar de Marcuse (1986, p. 79), "A arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar a palavra petrificada". Nesse sentido, Adorno (1993, p.68) destaca:

> A arte é o refúgio do comportamento mimético. Nela, o sujeito expõe-se, em graus mutáveis de sua autonomia, ao seu outro, dele separado e, no entanto, não inteiramente separado. A sua recusa das práticas mágicas, dos seus antepassados, implica participação na racionalidade. Que ela, algo de mimético, seja possível no seio da racionalidade e se sirva dos seus meios, é uma reação à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado. Pois o objetivo de toda a racionalidade, da totalidade dos meios que dominam a natureza, seria o que já não é meio, por conseguinte, algo de não-racional. Precisamente, esta irracionalidade oculta e nega a sociedade capitalista e, em contrapartida, a arte representa a verdade numa dupla acepção: conserva a imagem do seu objetivo obstruída pela racionalidade e convence o estado de coisas existente de sua irracionalidade, da sua absurdidade.

Desse modo, a arte aproxima o sujeito do objeto, propiciando uma experiência para além da permitida pelo mundo racionalizado. Assim, pensamos que a formação cultural, no sentido de proporcionar a apropriação crítica da cultura, vem ao encontro de demandas humanas e, por conseguinte, educacionais, tendo em vista que:

> O rigor com que os dominadores impediram no curso dos séculos a seus próprios descendentes, bem como às massas dominadas, a recaída em modos de viver miméticos - começando pela proibição social dos atores e dos ciganos e chegando, enfim, a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis - é a própria condição da civilização. A educação social e

[3] Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940).

> individual reforça nos homens seu comportamento objetivo enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente. Toda diversão, todo abandono tem algo de mimetismo. Foi se enrijecendo contra isso que o ego se forjou. (Adorno & Horkheimer, 1985, p.149)

Segundo Adorno & Horkheimer (1985), é preciso identificar no próprio desenvolvimento da razão os momentos de dominação que solapam seu ideal de emancipação. Diante disso, Adorno ressalta a importância da educação devido ser "hoje em dia extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos", o que faz com que "as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz sejam impelidas para o lado subjetivo" (Adorno, 2010, p. 121).

Nesse sentido, Adorno enfatiza a potencialidade da educação no desenvolvimento do esclarecimento geral sem, contudo, transformá-la na salvadora da pátria, pois o autor reconhece seus limites e por isso compreende suas possibilidades: "Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes – conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia – , ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo". (Adorno, 2010, p. 136).

Certamente, a crítica à formação, nos moldes da burguesia, desenvolvida por Adorno, não leva à sua negação. Pelo contrário, o referido autor afirma a capacidade de resistência à alienação do indivíduo, com vistas à sua emancipação. Essa perspectiva pressupõe a formação que resgata o potencial crítico e formativo da educação, ao encontro do conceito de *Bildung* (formação cultural), em contraposição à educação que se desenvolve na sociedade capitalista, ou seja, a *Halbbildung* (pseudoformação[4]), considerando o pensamento de Adorno (2010, p. 116-117):

> Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. (...) enquanto a sociedade gerar barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas, se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante.

Pela possibilidade de nos contrapor à sociedade de classes, é que a formação cultural ganha primazia nos estudos de Adorno, notadamente essa dimensão revela a experiência vivida e sentida deste filósofo com a arte. Nos ensaios sobre estética,

---

4 Quanto ao termo "semiformação", optou-se por substituí-lo por "pseudoformação", por se compreender que este último corresponde melhor ao sentido dado por Adorno (2005).

Adorno defende o poder crítico das obras de arte, devido a sua inutilidade que é radical. Nesse sentido, Pucci (et ali, 2003, p.95) explicita o teor filosófico que estrutura a estética para Adorno: "A Teoria Estética vai nos mostrar que as obras de arte além de nos despertar os sentimentos do belo, do êxtase, nesses mesmos sentimentos nos revelam o estremecimento, o espanto, a dor, a negação, a esperança. Impressionam nossa sensibilidade e pressionam a nossa racionalidade".

Nesse sentido, estabelecemos a relação entre o que há de radical na cultura e na estética e defendemos a formação cultural no âmbito educacional. Trata-se de uma educação que não reprima a formação da sensibilidade, da crítica, da autonomia, mesmo considerando os limites sociais, que ao menos não negue a alienação da vida moderna, e com isso possibilite a tensão frente aos modelos heterônomos de se conceber a existência humana.

Com efeito, a cultura tomada pelo lado heterônomo oprime e embrutece as relações humanas. Cabendo à instituição de ensino o condão de questionar a frieza da sociedade burguesa para afirmar a sensibilidade em relação ao outro. Em face do desumano, por meio da formação cultural almejamos a possibilidade de se formar subjetividades mais sensíveis, aptas a sentir/refletir/agir com autonomia, a fim de se contraporem à barbárie. Consoante demonstrado pela análise de Crochík (2009, p.25), para quem: "Dentro de limites, pela educação, por meio do desenvolvimento da sensibilidade, da possível identificação com os mais frágeis, de um clima cultural contrário à violência pela crítica à pseudoformação, mas sobretudo, por uma razão que pensa a si mesma e reconheça a violência que pratica, podendo assim dela desfazer, ou ao menos, a ela resistir".

Em outras palavras, a formação humanizadora, politizada e sensível demanda o estudo no âmbito cultural, para que o professor possa trabalhar sem subestimar as contradições sociais, pois se espera que o mesmo não reproduza o sistema vigente.

Em face de nossa reflexão sobre a (de)formação da consciência e a possibilidade de emancipação por meio da formação cultural, indagamos: a Universidade contempla a formação cultural dos estudantes? Por ser tratar de um espaço dialético e dialógico, espera-se que a Universidade seja um espaço de alargamento do universo de conhecimento e, por conseguinte, de percepção crítica do mundo.

Essa questão nos remete à indagação inicial, *para quem a educação escolar serve?* E, nessa conjuntura, a esfera educacional pode representar a única oportunidade de alargamento do horizonte, ou seja, propiciar o contato com a cultura em suas diversas manifestações de maneira crítica, seja na escola de educação básica ou nas instituições de ensino superior.

A importância dessa instância, no processo de formação cultural, é assinalada por Adorno (2010, p.116) no que tange às "mudanças de fundo exigem pesquisas

acerca do processo de formação profissional. Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de "necessidade da escola" oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito".

Vale ressaltar que a pseudoformação não afeta apenas o trabalhador, mas a totalidade da humanidade. Conforme problematizamos, a pseudoformação não oprime apenas o intelecto, mas também a vida sensorial, pois o desenvolvimento da sensibilidade é obstado pela relação de troca que constitui a base da organização da sociedade de classes, na qual impera o consumo e a competitividade. Tal complexidade precisa ser problematizada, para identificar os desafios da formação cultural no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF/Niterói.

Em discussão: o material de campo

Locus do estudo[5]

A Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/Niterói está situada no Campus do Gragoatá, Bloco D, à Rua Visconde do Rio Branco, s/nº, São Domingos, Niterói, Rio de Janeiro.

Quanto à estrutura, esse curso é constituído de nove períodos, o que equivale, no mínimo de quatro anos e meio para sua conclusão. Essa licenciatura tem como carga horária obrigatória (OB) 2.890 horas, como carga horária eletiva são 60 horas; a carga horária optativa tem 180 horas e a carga horária de atividade complementar é de 200 horas. Essa configuração confere ao curso de licenciatura em Pedagogia com carga horária total de 3330 horas. Por semestre são abertas 80 vagas no vestibular, no total de 160 vagas por ano, sendo 40 vagas por semestre para cada turno: manhã e noite. No turno da tarde há a alternativa de cursar disciplinas optativas e eletivas. Os horários de funcionamento dos turnos são: de 8h às 18h (manhã/tarde) e 14h às 22h (tarde/noite).

Pelo site também tivemos acesso à matriz curricular. Dela, nos chamou a atenção de imediato, a presença da disciplina Atividades Culturais que está presente ao longo do curso da seguinte forma:

Período	Disciplina	Código	Tipo	Ch Teórica	Ch Prática
1º	ATIVIDADES	SGP	OB	0H	30 H

5 As informações que compõem esta seção do estudo foram coletadas no site do PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: http://www.prograd.uff.br/novo/banco-de-arquivos. Acesso em 21 de abril de 2015.

	CULTURAIS - I	00274			
3o	ATIVIDADES CULTURAIS- II	SGP 00275	OB	0H	60 H
5o	ATIVIDADES CULTURAIS -III	SGP 00276	OB	0H	60 H
7o	ATIVIDADES CULTURAIS - IV	SGP 00277	OB	0H	60 H
9o	ATIVIDADES CULTURAIS - V	SGP 00278	OB	0H	60 H

Quadro 1 – As disciplinas obrigatórias da Matriz Curricular de Pedagogia da UFF

Como pudemos visualizar no quadro 1, o curso dispõe 270 horas de Atividades Culturais. Tal constatação é impactante por valorizar tal dimensão no processo de formação do docente, sobrepujando as formas reducionistas de formação. Nesse sentido, temos como foco conhecer, como essa proposta se materializa? Se de fato é compreendida pelos atores da Universidade como oportunidade de formação cultural, genuinamente emancipadora.

Em relação às disciplinas não periodizadas (optativas e atividades complementares) destacamos as seguintes:

Disciplinas	**Código**	**Tipo**	**Ch Teórica**	**Ch Prática**
Atividades complementares	SGP 00283	AC	0H	200 H
Preconceito – indivíduo e cultura	SSE 00256	O	60H	0 H
Educação inclusiva	SSE 00276	O	60H	0 H
Educação estética e produção do conhecimento	SSE 00312	O	60H	0 H

Relação escola e sociedade	SSE 00315	O	45H	0 H
Educação estética e cultura contemporânea	SSE 003159	O	30H	30 H

Quadro 2 - As disciplinas não periodizadas da Matriz Curricular de Pedagogia da UFF

Após o reconhecimento das disciplinas com potencial de efetivação da formação cultural, nos debruçamos sobre o relatório do ementário gerado on-line[6]. Por meio da leitura encontramos certa dificuldade em verificar o potencial que o título nos despertou, tendo em vista que algumas ementas ora são imprecisas e ora se apresentam como variável, ou seja, não constam no documento. Entretanto, se, por um lado, essa imprecisão dificultou nossa análise; por outro, nos possibilitou alargar o campo de pesquisa, pois pudemos encontrar em outras disciplinas, para além das inferidas pela matriz curricular, a referência de uma formação cultural crítica. A seguir seguem as disciplinas com suas respectivas ementas:

- **Atividades Complementares**: ementa variável
- **Atividades Culturais I**: temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso
- **Atividades Culturais II**: temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso
- **Atividades Culturais III**: temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso
- **Atividades Culturais IV**: temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso
- **Atividades Culturais V**: temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso
- **Educ. Estética E Cultura Contemporanea**: Educação e estética para quê? Importância, historicidade, contraposições e perspectivas. Mundo, homem, arte, trabalho. Estética, mundialização e cibercultura. Educação estética e conhecimento: teoria e prática
- **Educação Estética E Produção Do Conhecimento**: Estética e conhecimento. Trabalho, arte e valor. As ideologias estéticas, a produção artística e o ensino de arte no brasil: história, sentido e destino. Pcn-arte e a pesquisa em arte-educação

6 Disponível em: http://www.prograd.uff.br/novo/banco-de-arquivos. Acesso em 21 de abril de 2015.

❖ **Educação Inclusiva**: Histórico da educação inclusiva; políticas públicas e experiências em educação inclusiva; gestão escolar e formação docente para a diversidade; diferença na educação inclusiva e medicalização

❖ **Estágio Pesquisa E Prática Pedagógica II**: Investigação e intervenções em contextos educativos envolvendo temáticas e/ou categorias trabalhadas em semestres anteriores, além de outras, tais como: trabalho, cognição, ciência e arte; classes sociais, estado, política, discurso, poder, ideologia, desigualdade social, diferenças culturais, representações sociais; instituições, mudança e reprodução social; adesão, resistência, alienação

❖ **Estágio Pesquisa E Prática Pedagógica III**: Investigação e intervenções em contextos educativos envolvendo temáticas e/ou categorias trabalhadas em semestres anteriores, além de outras, tais como: ação política, movimentos sociais, lutas por equidade e direitos, racismo e preconceito; legislação, organização, estrutura, planejamento; currículo, diversidade, exclusão/inclusão; prática pedagógica, ensino, tempos e espaços escolares

❖ **Preconceito, Indivíduo E Cultura**: Preconceito, indivíduo e cultura. Deficiência, família, escola e sociedade. Educação, formação e a manifestação do preconceito na escola pública. Educação inclusiva na sociedade contemporânea. Segregação, estereótipos, estigma e as atitudes docentes que permitem a segregação na escola pública

❖ **Relação Escola E Sociedade**: As relações entre as culturas e as instituições para a educação da infância, da juventude e dos adultos em diferentes tempos e espaços sociais. Relações presentes na escola e na sociedade contemporânea: políticas, de interesses, com o meio ambiente, entre os sujeitos, étnicas, dos diferentes conhecimentos, de poder, entre culturas, entre homem e tecnologia e etc; O profissional de educação como pesquisador, mediador e produtor de relações no currículo escolar. Os projetos de trabalho na organização curricular democrática, interdisciplinar e transdisciplinar

❖ **Topicos Especiais Em Educacao Especial**: ementa variável

❖ **Uma Arte De Fazer: A Formação Da Leitora Do Leitor**: a escrita: patrimônio imaterial da humanidade. A letra como figuração do universal: Kant, Foucault e Chartier. O conceito de leitura: Paulo Freire, Alberto Manguel, Vincent Jouve. Leitura: um ato em rede; o objetivo do leitor crítico. Alfabetização, letramento e bens de leitura. Escritores e a razão de leitura: Sartre, Graciliano Ramos, Joseph Zobel, Cecília Meireles. Leitura como ato de civilização e liberdade, como jogo e trabalho, biblioteca e sala de leitura: informação, lazer e experiência cultural. Professoras-leitoras, professores-leitores: teorias na prática. Um Brasil de leitores e de leitoras.

Em nossa primeira aproximação à matriz curricular pudemos constatar a existência considerável de uma gama de disciplinas potencialmente formadoras da dimensão cultural. Nesse sentido, o desafio posto será o de avaliar se esse potencial se efetiva no âmbito da formação dos estudantes. Para isso, elegemos como instrumento de apoio de coletada de dados o questionário semiestruturado, que tem como um de seus objetivos levantar as experiências vividas no seio da Universidade.

Um estudo piloto: em foco os docentes em formação

Um questionário foi aplicado na turma da disciplina eletiva intitulada Preconceito, Indivíduo e Cultura, ministrada pela Profa. Dra. Valdelúcia Alves na Costa as terças-feiras de 18:00 às 22:00h. Participaram da coleta de dados 17 alunos do curso de Pedagogia/UFF/Niterói. Do total, dois (2) são do sexo masculino.

Inicialmente, situamos a produção do questionário piloto e, em seguida, deixamos à vontade os alunos para participarem ou não do processo. A adesão foi total e nos colocamos à disposição caso ocorressem dúvidas.

Com o intuito de identificarmos as concepções e a presença ou não da experiência em relação à formação cultural, propusemos um elenco com supostas atividades culturais. Além disso, associamos ao âmbito da frequência e com isso visualizarmos até que ponto essa formação vai ao encontro ou não das expectativas pessoais desses estudantes.

Seguem, abaixo, os resultados da seguinte pergunta: "Você frequenta espaços culturais com que frequência?

BIENAL DO LIVRO (1) Sempre (9) Às vezes (5) Raramente (2) Nunca
SHOPPING CENTER (14) Sempre (3) Às vezes (0) Raramente (0) Nunca
MUSEU (2) Sempre (11) Às vezes (3) Raramente (0) Nunca
LIVRARIA (7) Sempre (8) Às vezes (2) Raramente (0) Nunca
CASA DE SHOW (0) Sempre (9) Às vezes (6) Raramente (3) Nunca
CINEMA (8) Sempre (8) Às vezes (1) Raramente (0) Nunca
TEATRO (3) Sempre (7) Às vezes (5) Raramente (2) Nunca
PRAÇA OU PARQUE (5) Sempre (7) Às vezes (4) Raramente (1) Nunca
CIRCO (0) Sempre (2) Às vezes (10) Raramente (5) Nunca
FESTIVAL (1) Sempre (6) Às vezes (7) Raramente (2) Nunca
EVENTO DE RUA (2) Sempre (8) Às vezes (5) Raramente (2) Nunca
OUTROS (espec: *BARES* (1) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca
ATIV. RELIGIOSAS (1) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

Com o escopo de verificarmos se a circulação dos estudantes na vida, com ênfase nos eventos culturais, retrata as experiências coisificadas ou genuínas,

lançamos mão do shopping Center, como elemento da pseudocultura por atender aos ditames da Indústria Cultural[7] (Adorno & Horkheimer, 1985; Adorno, 2002) e da Sociedade do Espetáculo (Vargas Llosa, 2013), cujos conceitos denunciam a metamorfose do indivíduo em consumidor:

> A cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e seminários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si. As manifestações estéticas, mesmo a dos antagonistas políticos, celebram da mesma forma o elogio do ritmo de aço. (Adorno, 2002, p.7)
>
> Constar a metamorfose pela qual passou aquilo que se entendia ainda por cultura quando minha geração entrou na escola ou na universidade, e a matéria heteróclita que a substitui, numa adulteração que parece ter-se realizado com facilidade e com a aquiescência geral. (Vargas Llosa, 2013, p.1)

Para além das aparências, os dados coletados revelaram certa manifestação de recusa ao consumo da mesmice. Pudemos constatar isso verificando as respostas de alguns estudantes que assinalaram irem sempre ao shopping center. Pois a mesma foi, em algumas vezes, justificada pela ida ao cinema. Ou seja, não vão ao shopping para consumir mercadorias e sim para ter acesso à produção cultural. Tal achado revela a falta de consciência acerca do que significa viver na sociedade de massas e, assim, sucumbem às experiências coisificadas.

> *"Fui assistir ao filme Velozes e Furiosos. Foi bem divertido e angustiante, até mesmo possibilitou a discussão em sala em sala de aula, sobre a questão da segurança pública". (Estudante – 6º período)*
>
> *"Fui ao shopping e ao cinema com minha família. Lá nós conversamos, rimos e observamos as pessoas" (Estudante – 9º período).*

Outro achado significativo diz respeito à possibilidade de interagir com a indústria cultural e nesse sentido, um estudante informou no item outros, que frequenta, sempre, os bares. Confirmando o confinamento dos sentidos em tempo integral.

Nesse mesmo item, outro estudante assinalou que frequenta sempre as atividades religiosas. Se por um lado, tal afirmativa extrapola o escopo de nosso estudo, pois não temos a pretensão de discutir sobre a religião; mas não podemos prescindir da reflexão no que tange à:

> A cultura ocidental está impregnada de ideias, crenças, imagens, festividades e costumes religiosos. Mutilar esse riquíssimo patrimônio da educação das novas gerações equivaleria entregá-las com pés e mãos atados à civilização

[7] Indústria Cultural é um conceito criado por Adorno e Horkheimer presente na obra Dialética do Esclarecimento (1985, p. 99-138) dos mesmos autores e na obra de Adorno (2002), Indústria Cultural e Sociedade.

> do espetáculo, ou seja, à frivolidade, à superficialidade, à ignorância, à bisbilhotice e ao mau gosto. Um ensino religioso não sectário, objetivo e responsável, no qual se explique o papel hegemônico que foi desempenhado pelo cristianismo na criação e na evolução da cultura do ocidente, com tosas as divisões e cismas, guerras, incidências históricas, sucessos, excessos, santos, místicos, mártires e martirizados, com a maneira como tudo isso influiu, para o bem e para o mal, na história, na filosofia, na arquitetura, na arte e na literatura, será indispensável se quisermos que a cultura não degenere no ritmo em que vem degenerando, e o que o mundo do futuro não se divida entre analfabetos funcionais e especialistas ignorantes e insensíveis. (Vargas Llosa, 2013, p.167)

Essa questão também traz à tona um conceito caro à Teoria Crítica da Sociedade que é o da heteronomia, tal como explicitado por Crochík, (2007, p. 251): "Nas sociedades capitalistas autoritárias ou democráticas, a indústria cultural engana e inferioriza os consumidores ao manipular as consciências a ponto de ameaçar de extinção o pensamento crítico. Instala-se o reino da heteronomia".

Assim, diante desse empobrecimento da experiência, do exercício da razão, instaura-se uma pseudoformação que obsta a possibilidade do desenvolvimento da consciência. Em relação às perguntas 3, 4, 5 e 6 concentramos nossos esforços para conhecer a memória dos estudantes em relação aos eventos culturais, bem como para conhecermos o significado desta formação na vida desses estudantes. Para nossa discussão organizamos em três grandes temas, sendo eles:

- Como oportunidade de qualificação para o mundo do trabalho, revelando o caráter instrumental da formação, cujo princípio organizador da formação deve ser o mundo do trabalho

  "Esse evento marcou bastante a minha vida, pois ganhei experiência. Pois gosto de contação de histórias e tenho planos com a educação infantil" (ESTUDANTE – 4° período).

- Como possibilidade de ampliação e alargamento da cultura geral; caracterizando a formação cultural

  "Me fez perceber a imensa incidência da não representatividade feminina, até mesmo em uma peça que objetiva, segundo o cartaz, representar as mulheres"(ESTUDANTE – 9° período).

  "Apesar de não ser a primeira vez que participo desta Tomada Cultural, sempre vivo experiências gratificantes. No caso, vi uma senhora de idade ajudando uma criança de 2 anos a construir um boneco de sucata e, essa imagem ficou na minha cabeça"(ESTUDANTE – 10° período).

- Como possibilidade de fuga do cotidiano

  "Marcou minha vida por estar com uma amiga querida, assistindo um filme que nos agradou. Nos proporcionando momentos de conversas, risadas, encontro e lazer em meio a correria do dia a dia" (ESTUDANTE – 6° período).

Ainda com a intenção de compreendermos o que pensam os alunos sobre a possibilidade de viverem experiências estético-culturais, organizamos um quadro ilustrativo dando ênfase ao tempo, ou seja, quando ocorreu a última experiência cultural:

Linha do Tempo	Estudantes
Até uma semana atrás	7
Até um mês atrás	4
Até um ano atrás	3
Até dois anos atrás	2
Sem especificação	1

Em relação aos eventos culturais que marcaram a vida, daremos ênfase a uma resposta em especial:

"Posso destacar as idas aos museus no centro do Rio, desde a época da escolar até o pré-vestibular, que também proporcionou passeios no centro do Rio, como na Cinelândia, etc. Outro que marcou foi na minha infância, quando aprendi a capoeira e isso tem a ver com influência do meu irmão". (ESTUDANTE – 11° período).

Tal narrativa nos faz pensar sobre o cotidiano escolar, que nem sempre estabelece a relação entre o que é 'ensinado na sala de aula com o entorno'; o que possibilitaria as condições de viver experiências por intermédio da reflexão e da crítica à sociedade com base nos conteúdos estudados. Com isso, a escola fixa-se na adaptação social por intermédio da mera transmissão de conteúdos curriculares ao se propor 'transmitir' aos alunos os conteúdos inerentes às diversas disciplinas curriculares, admitidos como inquestionável pela supremacia da pseudoautoridade dos professores, alijando do processo de ensino e aprendizagem a curiosidade, a dúvida, a experiência necessária ao processo de emancipação e do livre pensar.

Em relação à pergunta: Você já viveu alguma experiência cultural incentivada pela Faculdade de Educação da UFF/Niterói? Comente o que você pensa sobre isso?

"Desde o primeiro período fui incentivada por alguns professores da UFF. Fazíamos passeios pelo Ingá, conhecendo museus. Assim, como temos

> *também a possibilidade de viajar pela UFF com algumas disciplinas como Patrimônio Cultural e Teatro Crítico, além dos congressos." (ESTUDANTE – 11◦ período).*
> *"Meu trote foi totalmente cultural. Fomos conhecer museus de Niterói, como o Museu Antônio Parreiras (Ingá). Foi uma experiência excelente." (ESTUDANTE – 10° período).*
> *"Na matéria optativa de Formação da leitura e do leitor fui incentivada a assistir uma peça no CCBB – A Tecelã (peça sem falas), baseada no Conto de Maria Colassenti". (ESTUDANTE – 10° período).*
> *"Durante as aulas de Antropologia gravamos pequenos vídeos sobre os espaços da faculdade, onde pudemos experiênciar o estranhamento de um espaço que já conhecíamos". (ESTUDANTE – 7° período).*
> *"Recordo da aula de Atividades Culturais, cujo tema é a boemia musical. Embora seja uma aula pouco valorizada na FEUFF e, principalmente, para além foi uma aula que me permitiu conhecer melhorar a cultura da boêmia, tão rica e tão desvalorizada. Destaco como inesquecível, uma aula prática na Lapa, na qual foi mostrado bares, casas de shows e outros lugares pelos quais passaram grandes ícones da música brasileira". (ESTUDANTE – 7◦ período).*

As narrativas em destaque revelam a riqueza de possibilidades de potencializar a formação cultural no cotidiano da Faculdade de Educação da UFF/Niterói. Notadamente, a revelação de que o componente curricular Atividades Culturais é pouco valorizado nos gerou certo espanto. Diante desse dado inusitado, temos o desafio de investigar essa informação. E, logo, algumas questões surgem, como: O que isso quer dizer? Como foi construída essa percepção?

Para além desse desafio, também destacamos o número expressivo de estudantes que nunca participaram de eventos culturais incentivados pela Faculdade de Educação/UFF/Niterói. Isto é, dentre os dezessetes (17) estudantes que participaram do estudo piloto, oito (8) nunca participaram desses eventos. E todos deram a mesma justificativa, "trabalho durante o dia".

E, por fim, sobre a última questão: para que a arte existe? Consideramos pertinente ilustrar as respostas que revelaram uma concepção crítica, sendo elas:

> *"A arte existe para nos fazer pensar. Pensar sobre a vida, sobre os acontecimentos no mundo, sobre nossa maneira de agir". (ESTUDANTE – 9° período).*
> *"Para expressar nossas emoções. A pessoa que contempla as obra se emociona e se manifesta de formas diferentes. Apesar de não ser muito criativa, procuro pesquisar e fazer releituras com meus alunos. Penso que as escolas deveriam trabalhar mais as artes". (ESTUDANTE – 9° período).*
> *"Para fazer críticas à sociedade, economia e política. Para explorar e expor a subjetividade humana". (ESTUDANTE – 10° período).*

As narrativas em destaque trazem à tona o que é mais caro a formação cultural a possibilidade de elaboração do conhecimento vinculado à experiência com a vida, o que significa dizer que o processo educativo não pode ser abstraído do funcionamento da sociedade. Tal como afirma Adorno (2002, p. 87), quando diz que "Nenhuma sociedade que contradiga o seu próprio conceito, o de humanidade, pode ter plena consciência de si mesma". E, nesse sentido, damos destaque a concepção lapidar de um estudante:

> *"A arte existe para que possamos trazer para o exterior aquilo de mais íntimo que temos na nossa alma. É uma forma de mostrar o belo ou expurgar o feio que existe em nós". (ESTUDANTE – 11° período).*

Avaliando a análise dos dados preliminares, dois aspectos são evidenciados para a sequência do nosso estudo: que a formação deve refletir na relação com o conhecimento, daí a importância da educação que possibilite o livre pensar. E o segundo ponto, diz respeito à experiência, que tem a ver com o desenvolvimento da sensibilidade para que a formação docente não se reduza a ser instrumental e técnica. E, ambas questões são possibilitadas, potencializadas e fortalecidas pela formação cultural.

Considerações finais

Logo, investigar a formação cultural dos estudantes demanda a problematização para além de sua atuação profissional, isso é, reconhecê-los como indivíduos históricos, produtores e produzidos na cultura, não isolados do contexto social ao qual estão inseridos, bem como das múltiplas determinações que os constituem como profissionais da educação e ao mesmo tempo como indivíduos culturais de direitos.

Para Adorno (1993), a arte expressa o sofrimento humano no seu cotidiano, indo de encontro aos padrões da indústria cultural, que visam reprimir os desejos, sonhos, ideais e assim por diante. Esse afrontamento da realidade nos permite adotar uma postura antagônica e autônoma frente ao que nos foi imposto, visto que:

> A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos (...). Na verdade, ela nem corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (...) eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. (Adorno, 2010, p.64).

Todavia essa formação foi obstada pelo interesse de se forjar a subjetividade humana às formas instrumentais de organização social. Portanto, para que possamos

exercer a crítica da formação na atualidade temos de considerar as dimensões objetivas e subjetivas, tendo em vista que "a formação não é outra coisa do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva" (Adorno, 2005, p. 2). Todavia:

> A cultura só é verdadeira quando implicitamente crítica, e o espírito que se esquece disso vinga-se de si mesmo nos críticos que ela própria cria. A crítica é um elemento inalienável da cultura, repleta de contradições e, apesar de toda sua inverdade, ainda é tão verdadeira quanto não-verdadeira é a cultura. A crítica não é injusta quando destrói – esta ainda seria sua melhor qualidade -, mas quando, ao desobedecer, obedece. (Adorno, 1998, p. 11).

Assim, nada se esgota em si mesmo, nem mesmo a cultura. Tendo em vista a possibilidade de resistir ao embotamento da consciência, nos voltamos à formação cultural pelo seu potencial de formação do indivíduo e do livre pensar, favorecendo a participação na elaboração do conhecimento e, consequentemente, na futura produção do conhecimento, base da práxis docente. Bem como a possibilidade de viver experiências resistindo à formação heterônoma. Tal processo envolve a possibilidade de se admitir o indivíduo na educação de modo que não negue a condição humana.

Referências

Adorno, T. W. Educação e Emancipação. 5ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. Teoria da Semicultura. Primeira Versão, Ano IV. nº 191, vol. XIII, maio/agosto, Porto Velho, 2005.

_____. Indústria Cultural e Sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Teoria Estética. Trad. Artur Morão. Edições 70: Lisboa/Portugal, 1993.

Adorno, T. W. & Horkheimer, M. Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Crochík, J. L. Educação para a resistência e contra a bárbarie. In: Revista Educação, Edição Especial: Adorno pensa a Educação, ano 2, São Paulo, Editora Segmento, 2009, p. 16-25.

_____ & tal. Teoria Crítica e Formação do Indivíduo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Marcuse, H. A Dimensão Estética. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

Pucci, B. (org.) Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 2003.

Vargas Llosa, M. A Civilização do Espetáculo: Uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

“NO ESTOY PREPARADO PARA ESTO…” MINIMIZANDO BARRERAS PARA EL DESEMPEÑO DE LOS EDUCADORES EN CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS

Gabriela Lerman
Constanza Biondi
Laura Cancio

Resumen

En el presente trabajo se exponen las motivaciones y causas que dieron origen al diseño e implementación del Postítulo Docente de Especialización en: Educación y Diversidad *Aprender y Enseñar en contextos escolares inclusivos,* en el marco de la Educación Pública de Gestión Estatal. Este postítulo de carácter de gratuito y modalidad presencial es el primero que se dicta en la Escuela Normal Superior N°1 en Lenguas Vivas “Presidente Roque Saenz Peña” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. El mismo está orientado a docentes y profesionales de la educación y la salud que se desempeñen en el ámbito educativo, especialmente en el Nivel Inicial y Primario, tanto en el sistema de educación común como especial, de gestión pública o privada.

Asimismo, se presentan los objetivos y la estructura curricular, explicitando la lógica del diseño de la misma en torno a tres ejes: el de las Políticas, las Prácticas y la Cultura para la inclusión. La organización de las materias propone un abordaje de lo macro a lo micro en cada uno de los ejes. Se realiza una aproximación que articula los niveles teóricos y prácticos, con espacios de Taller destinados a profundizar el recorrido personal en la formación profesional apuntando a que se constituyan como agentes multiplicadores que favorezcan la construcción de comunidades de aprendizaje.

Por último, se destacan los aspectos considerados relevantes de la experiencia de la Primera cohorte que inicia en agosto de 2014 y finaliza en diciembre de 2015.

Conclusiones frente a la realidad educativa que afrontan los docentes y los equipos psicoeducativos en las escuelas, es necesario brindar nuevas herramientas teóricas y prácticas que posibiliten educar en la diversidad. El Postítulo se presenta como una instancia de desarrollo y capacitación especialmente pensada para tal fin y destinada a profesionales en ejercicio de su rol.

Palabras claves: educación – inclusión- diversidad – formación docente- comunidad de aprendizaje

Introducción

Hace varias décadas en nuestro país, la posibilidad de que las personas puedan educarse en un contexto escolar que brinde oportunidades para todos y cada uno, es un tema en agenda, que ha generado tanta preocupación, como controversias.

Desde 1968- casualidad o no, el año del mayo francés, "la imaginación al poder"- profesionales pioneros comenzaron a dar cuerpo con valentía, imaginación y compromiso, aunque aún sin marco legal; a los primeros procesos de integración escolar. A fines de la década del 70 aparecieron las primeras normativas que regulaban estos procesos, que más tarde fueron complementadas por la ley 24901 y el Acuerdo Marco de 1998. Éstos se constituyeron en instrumentos valiosos, tanto para posibilitar la accesibilidad a los recursos de apoyo, como para brindar los encuadres y fundamentos del paradigma de la integración escolar, que constituyó un cambio importante, ya que abrió un camino de mayor visibilidad de las personas con discapacidad.

Pero quizás uno de los principios que sustentaban esta perspectiva, la concepción interactiva y relativa de las N.E.E (Necesidades Educativas Especiales), permaneció sesgado ante la imagen contundente de un niño acompañado por otro adulto, portador del saber especializado. Otro docente, que da cuenta de lo especial que ese niño tiene y lo diferencia de esos otros alumnos que representan lo común. De este modo, la homogeneidad como principio permaneció vigente, desmintiendo en cierta medida los fundamentos mismos del paradigma de la integración.

Más adelante, en el universo semántico de la escuela, apareció el concepto de "inclusión". Pero podría decirse que se instaló el término más que el concepto. Éste, como también sus posibles connotaciones, residen aún en el campo confusional propio de la transición entre paradigmas.

A veces idealizado, otras desacreditado y hasta temido, ha generado como reacción defensiva una serie de mitos o afirmaciones frecuentes que dan cuenta de esa confusión: "el temor de bajar el nivel académico… de perjudicar a los otros alumnos - los que pueden- "; de la "falta de formación de los docentes para trabajar con alumnos que se consideran portadores de ciertas problemáticas"…"No estoy preparado/a para esto", ha sido y continúa siendo un pensamiento más que frecuente en las comunidades educativas. Y el pensamiento configura acciones.

Si bien el discurso políticamente correcto acepta la diversidad existente en la sociedad y específicamente en las aulas; en verdad, esa diversidad sigue siendo mirada como obstáculo antes que como oportunidad. El desafío que afrontamos entonces, es

el de generar políticas, culturas y prácticas inclusivas en el campo educativo, minimizando las barreras para el aprendizaje y la participación.

Para abordarlo, uno de los caminos consistía en generar un espacio de reflexión, construcción de saberes y revisión de prácticas al modo de una comunidad de aprendizaje diversa en esencia, cada uno de cuyos integrantes se constituyera en agente multiplicador en los contextos en los que se desempeñaran. Analizamos que la formación docente – tal como estaba planteada- resultaba insuficiente y por tal motivo propusimos una formación de posgrado que contribuyera al desarrollo de un rol acorde a las demandas actuales de la práctica educativa.

La propuesta apuntaría entonces a esclarecer los aspectos derivados del dilema de la atención a la diversidad, para problematizarlos, buscando soluciones creativas y posibles. Partir de los saberes con los que los docentes cuentan para proponer otra mirada posible del diagnóstico pedagógico y de la planificación según el modelo del diseño universal del aprendizaje. Abrir el espectro de recursos y estrategias que multiplicaran la gama de propuestas para dar respuestas a la diversidad del alumnado en los nuevos escenarios educativos.

Generar un espacio que posibilitara construir colaborativamente herramientas creativas para que la inclusión educativa pudiera transformarse en realidad. La escuela para todos en la que conviven y aprenden alumnos de distintas condiciones sociales, culturales, capacidades, intereses, con equidad de oportunidades, el modelo inclusivo al que aspirábamos y en pos del cual veníamos trabajando, siguiendo los pasos de nuestras maestras y mentoras: Ana Brusco y Graciela Ricci.

Con ese espíritu y estos objetivos se generó este Postítulo Docente de Especialización en: Educación y Diversidad *Aprender y Enseñar en contextos escolares inclusivos,* en el marco de la Educación Pública de Gestión Estatal. De carácter de gratuito y modalidad presencial, es el primero que se dicta en la Escuela Normal Superior N°1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña" en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. El mismo está orientado a docentes y profesionales de la educación y la salud que se desempeñen en el ámbito educativo, especialmente en el Nivel Inicial y Primario, tanto en el sistema de educación común como especial, de gestión pública o privada.

Justificación y relevancia

Tanto los docentes recién egresados de los Profesorados, como aquellos que tienen una vasta trayectoria en el ejercicio de la docencia encuentran que les faltan herramientas teóricas y prácticas para abordar la complejidad actual de las aulas. Las normativas y los marcos teóricos avanzaron y dieron los fundamentos necesarios para que la escuela aceptara el reto de trabajar con la diversidad. El derecho a la educación

avalado tanto por la Constitución Nacional como por nuestra Ley Nacional de Educación no deja margen de duda acerca de la tarea a realizar.

Se trata de la responsabilidad de garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo; de acompañar y sostener las trayectorias educativas singulares de cada uno de los alumnos que transitan nuestras aulas.

Avanzar hacia la inclusión también implica una oportunidad para el ejercicio de la docencia en un contexto enriquecedor, a partir de la reflexión y revisión del quehacer cotidiano en el marco de un trabajo interdisciplinario y colaborativo.

Considerando que para ser capaz de abordar la propuesta de una escuela inclusiva se requiere del trabajo en relación a:

a) Un campo de saberes: Normativas vigentes, fundamentos teóricos, modelos de enseñanza aprendizaje

b) Un campo de valores: que requiere la revisión de los sistemas de valores propios y de un posicionamiento ético respecto del rol

c) Un campo de prácticas: el "hacer docente" que entendemos está sustentado en un marco teórico, pero que a su vez lo excede y lo interpela.

De este modo, este Postítulo fue pensado con el fin de abrir y enriquecer el espectro de formación profesional, profundizando algunos aspectos a partir de los saberes previos y al mismo tiempo construyendo nuevos campos de significación.

Sustentación teórica

"*El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje*." (UNESCO, 2005)

La Convención sobre los Derechos del Niño señala que "los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación". Es un derecho de todos los niños, sin excepción. Para que pueda ser ejercido el estado deberá arbitrar los medios y generar las condiciones necesarias que garanticen el acceso a la educación. El sistema educativo general es, sin duda, el principal responsable de gestionar políticas públicas que permitan avanzar hacia una educación sin exclusiones. Pero esto requiere necesariamente, cambios sociales significativos que acompañen y sustenten las leyes nacionales y tratados internacionales.

La escuela para todos en la que conviven y aprenden alumnos de distintas condiciones sociales, culturales, capacidades, intereses, es el modelo ideal de

educación. En ese marco será necesario identificar y eliminar las barreras de todo tipo que obstaculizan los aprendizajes y la participación de todos y cada uno.

El constructo de barreras para el aprendizaje y la participación deriva del paradigma social (Booth y Ainscow, 2002), las entiende como las dificultades que podría experimentar cualquier alumno o alumna en su proceso de inclusión escolar, teniendo en cuenta que éstas surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

El desafío que afrontamos entonces, es el de generar políticas, culturas y prácticas inclusivas en el campo educativo, esto es, tomar medidas que las resignifiquen, en pos de minimizar esas barreras y potenciar las fortalezas que garanticen la equivalencia en las oportunidades para cada estudiante. (Ángel Pérez Gómez)

Se asume que la escuela debe trabajar con la diversidad, que debe ser comprensiva de las diferencias y que el respeto y valoración positiva de las mismas es el medio eficaz para lograr mayor calidad con equidad. Una escuela diferente para una sociedad diferente debe hacerse realidad en este nuevo milenio.

Una sociedad que pretende reconocerse homogénea, idéntica, indefectiblemente buscará borrar la diferencia o la estigmatizará como patología. Esto implica la transformación obligatoria del otro en lo mismo. Lo distinto deberá ser borrado, transformándose obligatoriamente en igual para ser considerado normal. Esta perspectiva construyó el basamento de la escuela de la modernidad, que quizás haya tenido un sentido en un determinado contexto socio histórico. La lógica de proponer un proyecto general con el objetivo de construir la identidad nacional, en su momento pudo ser pensado para garantizar el acceso de todos a lo mismo. Lo mismo entendido como aquello valorado positivamente por la sociedad, el ideal "compartido" a alcanzar. En este modelo la identidad y lo idéntico quedan confundidos y homologados. La subjetividad y singularidad quedan relegadas o son visualizadas como obstáculo. Sin embargo, este modelo fue solidario de un período histórico que lo justificaba.

La distorsión consiste hoy en la cristalización de una ideología, unos objetivos y un abordaje que no concuerdan con la realidad del siglo XXI. El malestar presente en las escuelas, el fracaso escolar puede entenderse como el precio a pagar por sostener hoy la aspiración de una evolución lineal, uniforme, con un curso único de desarrollo y un único punto válido de llegada. En este contexto entonces, en la "era de la primacía del diagnóstico y la medicalización de las infancias", cualquier desvío o diferencia es connotado negativamente en términos de déficit.

Los paradigmas actuales en educación, basados en los maestros del siglo XX - Freud, Vigotsky, Piaget, Montessori, Ausubel, Bruner, Foucault - dan cuenta de otra

mirada, que apunta a percibir la diferencia como parte constitutiva de la realidad. Pero además, esa diferencia no representa un obstáculo sino una oportunidad. A partir de esta concepción se hace necesaria la producción de nuevos saberes pedagógicos que permitan diseñar, planificar e implementar propuestas que den respuesta a la diversidad presente en las aulas, en el marco de un clima social de contención, de significaciones compartidas y de colaboración.

Al pensar las prácticas y la cultura, estamos haciendo referencia a dos de las dimensiones sobre las que es necesario trabajar para avanzar hacia la inclusión educativa.

Tal como plantea Giné y Giné (2001)

> "Aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela en la medida de sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella que, pues, ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal"

Para que la inclusión sea posible es necesario que se realicen profundas modificaciones en los procesos de enseñanza: en su concepción, en su implementación, en el vínculo pedagógico que se establece con los alumnos, en el acercamiento a las familias y en el trabajo del docente con los otros profesionales.

> "El proceso de avanzar hacia comunidades más inclusivas supone abordar tres dimensiones que se encuentran íntimamente relacionadas y que constituyen el núcleo del quehacer de la escuela, estas son: la cultura, las políticas y las prácticas educativas. A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar."(Booth y Ainscow, 2000)

La estructura curricular del Postítulo está diseñada en función de estas tres dimensiones planteadas, en una aproximación al objeto que va de lo macro a lo micro en cada uno de los ejes.

La primera dimensión tiene como finalidad el estudio de las "culturas inclusivas", entendiendo que es necesario analizar para ello la inclusión o exclusión a nivel social. Representaciones, prejuicios, esteriotipos, patrones de acción que dan cuenta de la respuesta que la sociedad ha construido respecto de las diferencias en sentido amplio. Desde esta mirada que introduce la indagación, el cuestionamiento y la desnaturalización de lo cotidiano se puede pensar y repensar la cultura escolar, y luego, el aula. Avanzar en esa dirección es necesario, sobre todo, en la creación de

una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros: docentes, alumnos, personal administrativo, maestranza, familias, se sientan genuinamente comprometidos y valorados.

La cultura escolar condicionará la segunda dimensión que se propone, "elaboración de políticas inclusivas". Se trata de analizar hasta qué punto, los valores que impregnan la inclusión se plasman en todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en la escuela. Las decisiones curriculares y organizativas que se adoptan, los apoyos y la coordinación de los mismos o los planes de acción tutorial, serán elementos fundamentales en la capacidad escolar para responder entonces a la inclusión de sus alumnos. También en esta dimensión avanzamos de lo macro a lo micro, destacando la importancia del encuadre legal que posibilita o inhibe determinadas prácticas educativas. La concepción de base que sustentan las distintas normativas, en la actualidad, es la concepción de los alumnos como sujetos de derecho. El desafío que se pone en juego, entonces, es el de buscar los modos y los medios para que todos puedan acceder a la enseñanza y el aprendizaje.

Por último, es evidente que la exclusión y la inclusión educativa aparecen en el desarrollo de las "prácticas de aula", sin duda, condicionadas positiva o negativamente por la cultura y las políticas existentes en la escuela, pero también en cierto grado independientes de aquellas. Trabajar con las preguntas que surgen en el quehacer cotidiano; con aquello que "no encaja" con la formación recibida; con los emergentes escolares que dan cuenta de la insuficiencia de las categorías. La práctica interpela la teoría; pone en evidencia aquello de "lo viejo" que ya no alcanza a dar respuesta y la ausencia de "nuevas estrategias y saberes". En este punto se hace imprescindible superar la escisión entre la teoría y la práctica; acortar la distancia entre lo dicho y lo hecho. Construir, paso a paso, la coherencia de un nuevo hacer escuela, docencia, aula que posibilite y propicie el trabajo con las diferencias.

Las propuestas de inclusión deben ir de la mano de la calidad educativa. En la sociedad actual el requerimiento de una "buena educación" es cada vez mayor. El objetivo de la escuela siempre será el de formar ciudadanos que puedan adoptar una posición activa, comprometida y responsable en la realidad social, cultural y económica del país.

Pensar en una educación inclusiva, no es una "ilusión", sino una construcción colectiva, que implica un proceso de transformación, en el cual cada docente es parte indispensable.

Innovación o propuesta transformadora de la experiencia

Destacamos los aspectos innovadores de la propuesta que a nuestro juicio posibilitan una efectiva transformación del rol educativo.

En primer lugar, cuando pensamos este dispositivo pedagógico nos propusimos ser coherentes con aquello que queríamos transmitir. No sólo se trataba de saber qué queríamos enseñar sino cómo queríamos enseñarlo. Partíamos de la convicción de que existe mayor producción teórica y discursiva sobre el tema, que espacios en los que estos marcos teóricos puedan ser puestos en relación con la práctica y las necesarias discusiones a dar sobre el modo de concretarlos.

Es por ello que el Postítulo se plantea en sí mismo como una experiencia educativa en la que los cursantes en su rol de alumnos forman parte de un grupo de clases heterogéneo, en el que la diversidad está presente. El curso está constituido por docentes y profesionales de la educación y la salud que se desempeñan en el ámbito educativo, especialmente en el Nivel Inicial y Primario, tanto en el sistema de educación común como especial, de gestión pública o privada- .

Esta heterogeneidad permite vivenciar el trabajo con las diferencias como experiencia personal. El dispositivo pedagógico del postítulo entiende que esta diversidad constituye una de sus fortalezas, la oportunidad de abordar los temas desde la perspectiva de los distintos actores implicados y presentes en el aula. No se elude la confrontación ni el debate, sino que se considera que estos intercambios permiten dar cuenta de la complejidad de la temática, llevan a la problematización de aquello que muchas veces se presenta cristalizado y no cuestionado y posibilita mayor riqueza y profundidad en las respuestas que se elaboran.

El segundo aspecto que consideramos potente para la formación de los educadores, es el trabajo de constante articulación entre la teoría y la práctica. Este es uno de los objetivos prioritarios del Postítulo: saldar y salvar la distancia entre lo dicho y lo hecho. Los conceptos que se presentan se entrelazan a la práctica concreta y cotidiana de los cursantes. Los trabajos que se realizan tienen como finalidad la elaboración de estas articulaciones. Para poder transformar una práctica arraigada y sostenida en el tiempo es necesario la reflexión y la revisión del propio quehacer educativo y brindar espacios para la proyección de nuevas formas de hacer.

En síntesis, en esta propuesta pedagógica no se trata de estudiantes que deben aprehender el objeto teórico presentado, sino que el aprendizaje tiene un foco situacional, apela a la contextualización, y no es sin la participación activa de todos los actores en el proceso. Así, el aprendizaje no es individual, sino que se encuentra distribuido.

Así mismo, en esta búsqueda de coherencia entre los contenidos teóricos y el aprendizaje en las aulas, trabajamos sobre nuestra conformación como equipo docente. El rol del coordinador resulta una figura clave, en este sentido, pues está presente en todas las clases y talleres, cumpliendo una función de acompañamiento e integración general de la cursada.

Para los estudiantes constituye un referente que al modo de un tutor orienta sobre cuestiones administrativas y pedagógicas con un seguimiento personalizado de los alumnos.

Para los docentes es el nexo con el equipo en su totalidad y permite estar informado sobre el trabajo que se realiza en las otras materias, de modo cotidiano; como complemento de las reuniones que se realizan para evaluar y hacer los ajustes necesarios en el programa y diseño general de la propuesta.

El trabajo en equipo resulta una de las herramientas más valiosas para transformar las prácticas educativas. Esta tampoco es tan solo una premisa teórica, los docentes del Postítulo no nos pensamos en forma aislada sino que nos sabemos parte de un equipo. Solemos pensar nuestras clases con nuestros colegas, compartimos materiales y espacios de reflexión, nos interesamos por las distintas miradas acerca de "nuestros" alumnos y de la clase como grupo. Nosotros – como equipo docente con distintas formaciones de Grado y de Posgrado, distintas experiencias y recorridos profesionales - también aprendemos de nuestras diferencias.

Resultados y discusión

Nos parece importante compartir aquellos indicadores (vaya nombre para traducir el saber de un docente) que nos dan pista acerca del éxito de nuestra tarea.

Cabe destacar la participación y la implicación de los estudiantes en este proceso de formación. La posibilidad de aprender: pensando, discutiendo, preguntando/se, leyendo, poniendo el cuerpo, intercambiando con los otros y cambiando / buscando nuevas posiciones.

Así como también, nos parece un dato significativo, el número de alumnos que sostuvo y finalizó la cursada, teniendo en cuenta que cursan después de todo un día de trabajo, en un encuentro semanal de cuatro horas, asistiendo - a su vez- a los talleres del día sábado. No se trata de una asistencia pasiva, o de un requisito formal a cumplimentar sino de habitar un espacio de crecimiento profesional que es valorado por ellos y donde se sienten alojados.

En este mismo sentido, cabe destacar la pertenencia desarrollada por el grupo de alumnos con el Postítulo y el agenciamiento del espacio de aprendizaje. Un espacio donde no sólo el docente dice sobre qué se habla y qué se piensa, sino donde se pueden traer preguntas, inquietudes y expresar – sin miedo a ser sancionado- pedidos de ayuda genuinos para seguir adelante.

Podemos decir que el recorrido de esta instancia de formación tuvo y tiene para todos nosotros –cursantes y docentes- el carácter de una experiencia educativa. Siguiendo a Larrosa (2003) cuando define a la experiencia como aquello que nos pasa, que irrumpe y que hace que el sujeto se detenga. No se trata del acto de incorporar información sino de aquello que deja huella y nos transforma como sujetos. Baquero

(2002), solidario de esta conceptualización, plantea que la experiencia genuina produce novedad para todos los participantes, quienes se encuentran igualmente implicados en el acto de enseñar y aprender, de forma no paródica. Experiencia de aprendizaje compartida, capaz de alojar las diferencias y construir un territorio común a partir de ellas.

Conclusiones

El Postítulo esencialmente tiene por objetivo la formación docente continua, tomando como eje transversal a la enseñanza desde el enfoque de la diversidad. En esta propuesta pedagógica la diversidad es entendida desde un sentido fuerte, es decir, sosteniendo que las diferencias son inherentes al hombre, y que son precisamente las que enriquecen la experiencia (Baquero, 2007).

Es por este motivo, que las estrategias de enseñanza parten del principio de que todos los estudiantes tienen algo valioso para aportar. Los diferentes saberes, perspectivas y puntos de partida lejos de constituirse en un obstáculo, colaboran con el abordaje complejo de nuestro objeto de estudio. Anijovich (2004) plantea que educar en aulas heterogéneas consiste en operar con estrategias inclusivas que contemplen las diferencias que existen entre los estudiantes.

En el Postítulo se trata esencialmente de dar herramientas al docente-estudiante, no para que pueda preverlo todo a modo de un "experimento escolar" (Baquero, 2002), sino para que pueda crear las condiciones necesarias para el aprendizaje en la situación educativa flexible, propiciando contextos escolares inclusivos.

Frente a la realidad educativa que afrontan los docentes y los equipos psicoeducativos en las escuelas, es necesario brindar nuevas herramientas teóricas y prácticas que posibiliten educar en la diversidad. El Postítulo se presenta como una instancia de desarrollo y capacitación especialmente pensada para tal fin y destinada a profesionales en ejercicio de su rol. Tiene la potencia de ser una instancia de formación accesible a los docentes por su carácter público y gratuito. Tiene la potencia de su mensaje que es que la educación para todos es posible si afrontamos el desafío ético y el trabajo que esta propuesta representa.

Queda abierta y pendiente, para otro espacio de reflexión, la discusión acerca de la formación docente de base, la posibilidad de su revisión y transformación para que pueda dar una respuesta más ajustada a la compleja realidad de las aulas de hoy.

Referencias

Anijovich, R. (2014) Cap. 1. "Aulas heterogéneas y equidad". Cap. 2. "El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas". En Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.

Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En Perfiles educativos. Tercera Epoca.Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

Booth y Ainscow (2002) "El índice para la inclusión; desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas".

Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad- Ley 26378 – año 2006.

Giné y Giné. "Inclusión y sistema educativo" Ponencia III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Larrosa, J. (2003) "Experiencia y pasión". En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.

Ley Nacional de Educación Nº 26206 – año 2006.

Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Nº 26061 – año 2005.

Pérez Gómez, Ángel (1998): "La cultura escolar en la sociedad neoliberal" Ed. Morata. España.

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL O DIFERENCIAL: FORMACIÓN INICIAL, EJERCICIO PROFESIONAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS QUE LA ORIENTAN[1]

Georgina García Escala[2]
David Román Soto[3]

Resumen

Los procesos de evaluación cumplen un rol fundamental en educación porque promueven su calidad. En educación especial o diferencial los procesos de evaluación además garantizan igualdad de oportunidades y justicia social. El presente trabajo analiza la relación entre los procesos de formación inicial de profesores de educación especial o diferencial en el ámbito de la evaluación, el desempeño profesional de dichos profesionales y la política pública educacional chilena que orienta dicha acción pedagógica. El estudio se enmarca en un proyecto de investigación mayor UCO Nº 1203 "Políticas públicas y procesos formativos: impacto en el rol del profesor-profesora de educación especial en Chile". Para recabar los datos, el equipo de investigación elaboró tres instrumentos: una encuesta descriptiva, una pauta de análisis de datos secundarios y una malla temática para grupo focal. La encuesta se aplicó a 253 profesores de educación diferencial generación 2012 – 2013 egresados de alguna de las diez universidades que imparten la Carrera y pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). La pauta de análisis de datos secundarios se aplicó a los perfiles declarados en cada carrera, por el equipo de investigadores del proyecto. El grupo focal se realizó con profesores de educación especial o diferencial egresados de dichas instituciones –en ejercicio profesional- y en base a una malla temática. En el análisis de datos se puede observar que la relación entre la evaluación psicopedagógica, las políticas públicas y el ejercicio profesional docente presentan congruencias y algunas discrepancias.

Palabras claves: evaluación psicopedagógica, educación especial o diferencial, políticas públicas educacionales, educación inclusiva.

1 Proyecto de investigación financiado en parte por UCO Nº 1203
2 Universidad de La Serena, gegarcia@userena.cl
3 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, david.romansoto@gmail.com

Introducción

La evaluación es crítica en educación porque permite la toma de decisiones curriculares, por ello el énfasis y el uso que se haga de la información recabada (Marchesi, 2009) es fundamental para impactar en la calidad del proceso de enseñanza. En los últimos 30 años, la evaluación abandona el enfoque pedagógico que aspira a realizar mejoras en el proceso educativo por uno basado en la competitividad que tiene como objetivo desarrollar esta característica entre los actores, para mejorar dichos procesos (Orfield, 2000). El presente trabajo analiza la relación entre los procesos de formación inicial de profesores de educación especial o diferencial, en especial los referidos a evaluación, con las políticas públicas chilenas que orientan dicha acción pedagógica, y las prácticas áulicas propiamente tal, a fin de observar si existe o no coherencia entre estos ámbitos.

El estudio se enmarca en un proyecto de investigación mayor liderado por la Universidad de Concepción, UCO Nº 1203 *"Políticas públicas y procesos formativos: impacto en el rol del profesor-profesora de educación especial en Chile"* a cargo de la profesora Xeny Godoy, en colaboración con la Red de Instituciones Formadoras de Profesores de Educación Especial o Diferencial (IFPEE) pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (CRUCH). El proyecto se desarrolló durante el año 2015.

Evaluación educacional

La evaluación educacional es un procedimiento que permite conocer en qué medida las organizaciones educacionales logran las metas pedagógicas que la sociedad les ha confiado y analizar las razones del éxito o fracaso de dicho proceso (Martín & Martínez, 2009). Su finalidad es analizar la calidad de la educación (Marchesi, 2009). Por ello, el procedimiento debe ser aplicado de manera adecuada y sistemática y hacer buen uso de la información que proporciona para que se transforme en una buena estrategia para mejorar la calidad del proceso educacional (Marchesi, 2009; Marchesi, Tedesco & Coll 2009 y Tiana, 2009).

La calidad educacional se refiere a los procesos pedagógicos que permiten promover de manera integral a los educandos, es decir aquellos que promueven habilidades: cognitivas, relacionales, de creatividad y compromiso social (Orfield, 2000; Sader, 2008 en Mészáros, 2008). Habilidades que facultan al estudiante para que pueda convivir y aportar a su comunidad, no se preocupa solo del aprendizaje de saberes aislados sino de su desarrollo integral (Orfield, 2000).

En la actualidad, coexisten dos enfoques para evaluar la calidad educacional: el técnico y el pedagógico. El primero considera que las evaluaciones tienen como propósito fundamental mejorar resultados. Se evalúan saberes de manera aislada y se somete a profesores y estudiantes a pruebas más severas introduciendo el principio de

competencia. Los resultados se analizan en una lógica de costo beneficio y se considera a las escuelas como parte de una gran línea de montaje cuyos productos son los resultados de dichas pruebas, sin considerar que la varianza de dichos puntajes se puede explicar por la situación social y económica de la familia (Orfield, 2000; Mészáros, 2008). Los docentes son tratados como trabajadores de la producción y no como profesionales con capacidades de reflexión y autonomía para cumplir la tarea de educar (Orfield 2000, Bourdieu & Passeron, 1970). El segundo enfoque, el pedagógico, considera que la evaluación es un instrumento para mejorar la calidad de la enseñanza. Se evalúa de manera integral al estudiante considerando sus contextos específicos para reducir desigualdades educativas, orientar el cambio educativo y las políticas públicas que lo gestionan, se promueve el fortalecimiento de los centros educativos formales e informales y desarrollar profesionalmente a los docentes(Orfield, 2000, Mészáros, 2008, Marchesi et al., 2009).

La evaluación educacional no solo debe utilizar instrumentos que midan aptitudes y contenidos específicos, sino que instrumentos que midan otros factores para hacer del sistema educacional en su conjunto, uno más integrador e inclusivo, un sistema que considere la diversidad de los estudiantes, el contexto y la cultura de las familias a fin de promover el desarrollo integral de todos los educandos, preparándolos para la participación y liderazgo, en una sociedad democrática (Orfield, 2000; Mészáros, 2008).

Evaluación psicopedagógica

En educación especial o diferencial, el proceso de evaluación psicopedagógica tiene un enfoque pedagógico porque además de mejorar la calidad de la educación deben explicitar las condiciones de aprendizaje del individuo en el contexto específico de la escuela y del aula, identificando sus áreas de competencia y dificultades para proporcionar a los profesores las orientaciones, instrumentos y apoyos específicos que éste requiere (Bassedas, Huguets, Marrodán, Oliván, Planas, Rossell, Seguir, & Vilella1, 1997 y Álvarez, 2010). El objetivo fundamental de este tipo de evaluación es identificar las ayudas más pertinentes para que el educando que manifiesta un conflicto en el aula pueda progresar en su proceso de aprendizaje. Se centra en el modo de aprender y los procesos de cambio al cual está sometido el estudiante por ello considera las condicionantes individuales, sociales y ambientales que lo rodean y se encarga de demostrarle al propio educando que puede aprender y cómo hacerlo de manera realista (Álvarez, 2010).

La evaluación psicopedagógica es un proceso contextualizado para obtener información de los elementos que intervienen en la enseñanza y entregar orientaciones y apoyos a los docentes en concordancia con las características individuales, sociales y ambientales de sus estudiantes. Esta evaluación además debe ser inclusiva, debe ser

capaz de romper con una concepción cuantitativa y acumulativa del conocimiento y adoptar otra esencialmente cualitativa y multidimensional, para comprender que los estudiantes cuando aprenden lo hacen de manera diversa y no solamente para acumular información (Coll, Barberá & Onrubia, 2000 y Coll & Onrubia, 2002).

Formación inicial de profesores de educación diferencial y/o especial y desempeño profesional

Existe consenso mundial que la educación es un derecho y debe estar garantizado para todos los educandos. Hay un grupo de escolares que por sus características específicas requieren de una atención especial que considere sus características y su contexto. Estos escolares son aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) producto de una discapacidad y/o de contextos de vulnerabilidad social. Estos sujetos, al igual que sus compañeros, también tienen derecho a una educación de calidad y requieren de un equipo de profesionales para una mejor atención educacional, entre ellos, requieren de un profesor de educación diferencial o especial. Este profesional de la educación debe poseer conocimientos científicos actualizados y habilidades que le permitan promover la educación inclusiva para ejercer garantizar calidad de aprendizaje a este grupo de escolares.

El profesor de educación especial o diferencial cuando evalúa utiliza el modelo social de la discapacidad, por ello no solo analiza las características específicas de los educandos sino que también las de su contexto educacional y familiar en la cual está inserto, para entregar las orientaciones más pertinentes con la finalidad de modificar dichos contextos. Este proceso de adecuación del contexto escolar a las características específicas de los escolares es la educación inclusiva.

La educación inclusiva es conceptualizada como un proceso por medio del cual se ofrece a todos los educandos, sin distinción de la capacidad de aprendizaje, raza o cualquier otra diferencia personal, social o cultural, la oportunidad de continuar siendo miembros del aula común y la oportunidad de aprender de, y con sus compañeros, dentro de la misma aula. Se guía por principios de multiculturalidad y aspira a la creación de comunidades educacionales seguras, acogedoras, colaborativas y motivadoras con todos los individuos que la componen, para que cada persona se siente valorada, así todos los educandos podrán alcanzar mayores niveles de logros (Stainback & Stainback, 1999; Booth y Ainscow, 2002).

Para alcanzar sus propósitos, la educación inclusiva considera tres aspectos críticos: cultura, políticas y prácticas (Booth et al: 2002). El primer aspecto se relaciona con el cómo se gestiona la escuela y los planes para cambiarla. El segundo, con lo que la escuela enseña, cómo se enseña y cómo se aprende. Y el tercero, con las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigados en dicha comunidad. En ese contexto la evaluación es un proceso de reflexión colectiva, iniciado por la

propia organización, gestionado internamente y regulado por cuenta propia para recopilar -de manera sistemática y analítica- información relativa a los procesos educativos de individuos, grupos y de la propia organización a fin de facilitar el aprendizaje de todos (Lakerveld y Caals, 2006).

En síntesis, la formación inicial de profesores de educación especial o diferencial debe considerar tres aspectos fundamentales: la evaluación con enfoque pedagógico, el modelo social de la discapacidad y el enfoque de la educación inclusiva. El primer aspecto asegura la evaluación integral y contextualizada. El segundo, considera que la sociedad y la escuela deben realizar los cambios necesarios para respetar las características individuales sociales y ambientales de todos los educandos. Y el tercer aspecto, señala que la propia organización educacional debe evaluar sus políticas, prácticas y cultura a fin de mejorarla para garantizar calidad educacional para todos.

El proceso de formación del profesor de educación especial o diferencial, al igual que cualquier otro proceso de formación inicial docente, tiene como objetivo crear oportunidades para aprender interacciones pedagógicas, desarrollar técnicas de enseñanza y aprender a programar, enseñar y evaluar la enseñanza según el currículo, la comunidad escolar, la edad y las capacidades del estudiantado. Durante este proceso, el futuro profesor además deberá aprender a cooperar con otros docentes, con los padres, con los participantes y representantes del bienestar social para lograr desempeñarse profesionalmente (Niemi & Jukku-Sihvomen, 2009) y promover en sus escolares a cargo, la búsqueda del sentido humano en la sociedad (Mészáros, 2008; Zeichner, 1993). El futuro docente deberá desarrollar habilidades cognitivas y relacionales y tener claridad respecto al objetivo de la educación.

La formación inicial de docentes posee dos modelos fundamentales: el técnico y el crítico-reflexivo. El primero considera que esta formación es un proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales, para alcanzar una formación especializada, centrada en el conocimiento de conceptos y de una estructura disciplinar de la cual será especialista. El segundo, considera que este proceso se basa en la experiencia y observación y se sustenta en el concepto de"reflexión sobre la práctica" de Donald Schön (1983, 1987, 1998) y en el de "dimensión teleológica" de Kenneth Zeichner (1993).

Schön (1983, 1987, 1998) señala que la formación de un profesional de la educación requiere promover la construcción de conocimiento disciplinar y de la capacidad de utilizar ese saber para reflexionar sobre su acción, de este modo podrá alcanzar la capacidad de un profesional flexible, capaz de analizar su propia enseñanza, estar abierto al cambio, ser crítico consigo mismo y desarrollar un amplio dominio de habilidades cognitivas y relacionales. En ese contexto, Zeichner (1993),

señala que la reflexión sobre las propias prácticas debe considerar cuestiones morales y éticas como la justicia y la equidad social. Así, las reflexiones de los futuros docentes deberá trascender lo cotidiano, cuestionando, analizando y considerando alternativas de transformación a la realidad para aspirar al *cómo deben ser las cosas* y no asumirlas *tal como son*. Por ello, la reflexión sobre su propia práctica debe considerar no solo el contexto social de ésta, sino que debe aspirar a la democratización y emancipación, en especial, de aquellas situaciones en donde se den eventos educacionales injustos. Así, la formación inicial de docentes requiere de conocimiento disciplinar pero fundamentalmente requiere de promover la capacidad de actuar de manera comprometida y colaborativa para desarrollar comunidades de aprendizaje que aspiran a la justicia social, la emancipación y búsqueda de sentido del ser humano en la sociedad (Mészáros, 2008; Zeichner, 1993).

En el caso de la formación inicial de profesores de educación especial o diferencial, es fundamental adoptar el enfoque crítico-reflexivo, ya que promueve en estos profesionales la capacidad de reflexionar sobre su propio desempeño profesional, estar abierto a los cambios de mejoras y desarrollar habilidades cognitivas y relacionales para liderar dichos cambios. Pero además este profesional siempre deberá tener presente aspectos éticos que le permitan cuestionar la realidad educacional y comprometerse con los cambios de mejoras que se requieran para garantizar calidad educacional a todos sus educandos.

Políticas públicas de educación especial o diferencial en la evaluación psicopedagógica

La educación diferencial o especial en Chile nace en Santiago en el año 1852, con la primera escuela especial para niñas y niños sordos de América Latina y la Reforma Educativa del año 1928 que permite construir "escuelas hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica anormales o retrasados mentales". Estas escuelas carecen de elementos pedagógicos y el aprendizaje y la evaluación psicopedagógica se realizaban solo sobre la base del déficit (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

En 1957, se "formó un equipo mixto de especialistas con representantes del Servicio de Neuropsiquiatría del Hospital Roberto del Rio y de la Clínica Psicopedagógica a cargo del Dr. Ricardo Olea, con el objetivo de tratar y estudiar a niños disléxicos" para entregar estrategias y técnicas a los docentes de las escuelas especiales (Caiceo, 2009). Emerge en el país el enfoque clínico o médico - rehabilitador. La Universidad de Chile crea en 1964 el Centro de Formación de Especialistas en Deficiencia Mental, y más tarde, en 1966 y 1970 respectivamente abre el Pos-Título en Audición y Lenguaje y Trastornos de la Visión" (Godoy et al, 2004). Paulatinamente se abrieron diferentes escuelas de Educación Diferencial o

Especial en diversas Universidades del país: PUC 1969, PUC Maule 1972, UDEC 1971, Austral 1974, UCV 1978, UC Norte 1979 (Caiceo, 2009).

El principio de normalización[4] (Wolfensberger 1986 pag.15 citado en Jiménez & Vilá 1999), término acuñado en la década del 60, y el Informe Warnock (1978), promueven un cambio en la concepción de discapacidad, tanto a nivel mundial como en Chile. En educación se modifica el término "discapacidad" por el de "Necesidad Educativa Especial" (NEE), lo cual invita a mirar la realidad desde un enfoque educativo, dejando de lado el enfoque clínico y de rehabilitación que había imperado hasta la fecha. Se "considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales" (Godoy et al, 2004). Desde un enfoque educativo, se conceptualiza que las dificultades en el aprendizaje, "son de naturaleza interactiva y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su vida escolar" (Godoy et al, 2004). Esta nueva mirada concibe la realidad educativa como eje central del aprendizaje; las metodologías, acciones didácticas y evaluativas de los docentes pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante pasarán más de dos décadas para que estos nuevos conceptos cobren fuerza y sean el eje central de una política educacional inclusiva.

En el año 1974, se crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), que promueve encuentros y seminarios de capacitación a los docentes y la creación de planes y programas más sólidos en Educación Especial, según el tipo de discapacidad. En 1979 se crean los primeros grupos diferenciales, para favorecer el proceso de aprendizaje dentro de la escuela regular y se crean Gabinetes Técnicos en cada escuela, compuesto por un profesor especialista, un psicólogo, un asistente social y un fonoaudiólogo (Caiceo, 2009).

En los años 80, el paradigma en la evaluación psicopedagógica evoluciona hacia una "evaluación diferenciada" (Godoy et al, 2004). Una vez finalizada la dictadura, que dejó a la educación chilena mermada por la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), se comienzan a desarrollar procesos transformacionales en el plano educativo, el cual también pone énfasis en la educación diferencial que había sido olvidada por la Ley antes mencionada (MINEDUC, 2004).

En el año 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284 (MIDEPLAN, 1994) que define a la Educación

[4]La Normalización se define como la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos y métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio.

Especial "como la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con y sin discapacidad según lo califica esta ley, que presenta necesidades educativas especiales" (MINEDUC, 2004). Se crea el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) y en 1998 se promueven los Proyectos de Integración Escolar (PIE) (MINEDUC, 2005).

Los PIE permiten a las escuelas contar con recursos adicionales a través de la subvención de Educación Especial, para financiar la contratación de profesionales expertos en diversas áreas, adquirir material didáctico especializado, brindar perfeccionamiento docente, y realizar adecuaciones en la infraestructura y capacitación laboral para aquellos estudiantes que no puedan cursar la enseñanza media. También permite realizar evaluaciones psicopedagógicas pertinentes y relevantes a cada NEE presentes en el estudiante, siendo el profesor(a) de educación diferencial el profesional idóneo para determinar la incorporación o egreso del estudiante al grupo diferencial. No se establecen instrumentos evaluativos obligatorios, por lo que cada equipo técnico de cada establecimiento utiliza los instrumentos estandarizados o no que considerara pertinentes para el tipo de estudiantes que asisten a los establecimientos. Así mismo, se permite la elaboración de instrumentos informales, los cuales son un aporte al desarrollo de procesos evaluativos coherentes con el paradigma educativo imperante hasta la actualidad.

En el año 2009 se promulga el Decreto 170 (MINEDUC, 2010), el cual cambiará el sentido de los Proyectos de Integración Educativa, evidenciando serias contradicciones entre lo explicitado en el mismo decreto y los avances en políticas de Educación Especial basados en la normativa internacional. El Decreto 170 define al estudiante con NEE como aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. Además diferencia entre necesidades educativas especiales permanentes y transitorias, las primeras requieren de apoyo por un período determinado de tiempo para acceder o progresar en el currículum y las segundas requieren apoyos y recursos a lo largo del sistema educacional. Todas son evaluadas por un equipo de profesionales del área médica y educacional.

En relación a la evaluación diagnóstica, el Decreto 170 establece que ésta debe entregar la información concerniente al tipo y grado de déficit y su carácter evolutivo en el tiempo, al funcionamiento del o la estudiante en lo relativo a sus funciones físicas; actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar y a los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con el o la estudiante. Se necesita

autorización del adulto significativo del estudiante más su certificado de nacimiento para proceder a la evaluación consignando que los diagnósticos y expedientes son confidenciales y la evaluación se registra en el formulario único entregado por el MINEDUC, constatando todo el protocolo de la evaluación, antecedentes del estudiantes, antecedentes familiares, procesos, instrumentos aplicados, etc. Se establece además que cada diagnóstico hecho por educadores diferenciales deben contar con la opinión de un experto competente que pueda validar la información entregada.

Serán beneficiarios de la subvención de NEE de carácter transitorias los escolares que presentan: Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastornos con Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) o Hipercinético, Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI). En el caso de NEE de carácter permanente, serán beneficiarios de la subvención los escolares con: Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidad Intelectual Límite, Autismo, Disfasia y Multidéficit o Discapacidades Múltiples o Sordo-ceguera (MINEDUC, 2010).

Con el fin de favorecer los procesos de integración educativa de niños, niñas y jóvenes con NEE, en el año 2015 el Ministerio de Educación promulga el Decreto 83 (MINEDUC, 2015), el cual actúa como complemento del Decreto 170. El Decreto basa su accionar y disposiciones "en la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación; en la Ley General de Educación y en los objetivos generales de aprendizaje para el nivel de educación parvularia y nivel de educación básica que ésta señala, así como en las Bases Curriculares que permiten su concreción y logro; en las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, así como en la concepción antropológica y ética que orientan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados internacionales vigentes y ratificados por Chile, como son la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" (MIDEPLAN, 2010 y MINEDUC, 2015).

El Decreto 83 orienta su acción didáctica en cuatro principios generales: igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valorización de la diversidad, y finalmente el de flexibilidad en la respuesta educativa. Además declara que bajo la Ley General de Educación, se establece en su artículo 3 y 10 que la educación debe asegurar a los estudiantes, independiente de sus condiciones y circunstancias alcanzar los objetivos y estándares de aprendizaje; y que en el caso de estudiantes con NEE a no ser discriminados en un contexto tolerante, expresando sus opiniones y resguardando su integridad física y moral, respectivamente. Además basándose en la Ley 20.422 (MIDEPLAN, 2010) que establece normas de igualdad de oportunidades e inclusión social, señala entre sus

principios el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) como respuesta educativa para promover la inclusión educativa en contextos regulares de enseñanza (MINEDUC 2015).

El DUA establece tres principios centrales para llevar a cabo el proceso de adecuación curricular: proporcionar múltiples medios de presentación y representación, proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión y múltiples medios de participación y compromiso. Estos principios permitirán al docente de aula regular y al profesor especialista desarrollar adecuaciones curriculares y procesos inclusivos en el aula regular.

Las adecuaciones curriculares en cuestión, se concretarán a nivel individual a partir del Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), a fin de orientar su acción pedagógica en post del desarrollo de los aprendizajes escolares convencionales propuestos por el Ministerio de Educación para todos los niños, niñas y jóvenes según el nivel de enseñanza en el que se encuentren. Estas adecuaciones curriculares considerarán la diversidad individual en el aula de clases, la cual será determinada a partir del proceso de evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria de necesidades educativas especiales, el cual debe considerar información relevante respecto a la situación inicial del estudiante. Esta información deberá ser entregada por los profesores, adultos significativos, el propio estudiante; y en el ámbito de la salud, "los criterios y dimensiones de la Clasificación del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud" (MINEDUC, 2015).

Por tanto, la finalidad de la adecuación curricular consiste en asegurar que los aprendizajes a los cuales se ven enfrentados los y las estudiantes les permita su desarrollo integral de acuerdo a su edad, priorizando "aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles dado su impacto para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y cuya ausencia puede llegar a comprometer su proyecto de vida futura y poner en riesgo su participación e inclusión social" (MINEDUC, 2015). Las Adecuaciones Curriculares serán clasificadas en: Adecuaciones curriculares de acceso a la información y de ajustes de los objetivos de aprendizaje.

Específicamente en relación a la evaluación diagnóstica se establecen los criterios evaluativos declarados en el Decreto 170 (ya descritos con anterioridad), que puedan dar cuenta de: aprendizajes prescritos en el currículum, potencialidades e intereses, barreras al aprendizaje y estilos de aprendizaje. Además deberá considerar aspectos del contexto educativo y familiar, tomando en cuenta elementos del establecimiento educacional al cual asiste el estudiante, las características específicas del aula en el que se encuentra inmerso y el contexto familiar y social (MINEDUC, 2015). Para determinar la promoción del o la estudiante, se deberán considerar todos

los aspectos y objetivos de aprendizaje antes señalados y desarrollados en el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI).

Metodología de la Investigación

El propósito del estudio es analizar la relación entre los procesos de formación inicial de profesores de educación especial o diferencial y su desempeño profesional, en especial los referidos a evaluación, con la política pública educacional chilena que orienta dicha acción pedagógica. Se enmarca en un proyecto de investigación mayor UCO Nº 1203 *"Políticas públicas y procesos formativos: impacto en el rol del profesor-profesora de educación especial en Chile",* a cargo de Xeny Godoy, de la Universidad de Concepción y de un equipo de investigadores de las diferentes universidades que conforman la Red de Instituciones Formadoras de Profesores de Educación Especial o Diferencial (IFPEE) pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Para analizar la relación entre los procesos de formación inicial de profesores de educación especial o diferencial y su desempeño profesional, en especial los referidos a evaluación, con la política pública educacional chilena que orienta dicha acción pedagógica se utiliza un diseño metodológico mixto. Este diseño considera un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, su integración y discusión conjunta a fin de realizar inferencias para dar respuesta al planteamiento de un problema y alcanzar mayor entendimiento de un fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Según los autores, este tipo de estudio permite comprender fenómenos de naturaleza compleja que están conformados por realidades objetivas y subjetivas. Además, se consideran las orientaciones de Jimenez (1999) y Jimenez & Vilá (1999) en relación a la evaluación de profesores de educación especial o diferencial.

Muestra

Los datos cuantitativos del estudio se recolectaron mediante una muestra de tipo representativo de la población de interés, constituida por un "subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de dicha población" (Hernández et al. pp. 304). En cambio, los datos cualitativos se recolectaron a través de una muestra intencionada, que permitió conocer las percepciones de los actores más relevantes del proceso de formación y práctica de dichos profesionales.

Para los datos cuantitativos**,** se consideró que el universo de la muestra del estudio estaba conformado por todos los estudiantes egresados de las Carreras de Pedagogía en Educación Especial o Diferencial, cohorte 2012- 2013, de la Red de Instituciones Formadoras de Profesores de Educación Especial o Diferencial (IFPEE)

pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). La muestra estuvo constituida por 253 profesores egresados de las siguientes Universidades: Universidad de La Serena, Universidad Playa Ancha, Universidad Católica Valparaíso, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad Austral de Chiley Universidad de Los Lagos, los cuales se detallan a continuación.

Universidad	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Universidad de Los Lagos	12	4.7	4.7
Universidad Católica de la Santísima Concepción	47	18.6	23.3
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	29	11.5	34.8
Universidad Católica de Valparaíso	67	26.5	61.3
Universidad de La Serena	26	10.3	71.5
Universidad de Concepción	31	12.3	83.8
Universidad Católica del Maule	9	3.6	87.4
Universidad Católica de Temuco	27	10.7	98.8
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	5	2.0	100
Total	**253**	**100**	**100**

Cuadro 1. Muestra del estudio. Estudiantes de Educación Diferencial cohorte 2012- 2013, de las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (CRUCH).

Entre los datos cualitativos se consideran los perfiles profesionales declarados por las Carreras de Pedagogía en Educación Diferencial o Especial de cada Universidad del CRUCH. Estos perfiles se recopilaron de las páginas web institucionales con fecha de noviembre de 2014. Con el fin de complementar los datos cualitativos, además se invitó a los actores más relevantes del proceso de formación e inducción profesional, tales como estudiantes en proceso de Práctica Profesional, egresados de Educación Diferencial y/o Especial, Profesores Guías y Supervisores de Prácticas a entregar su opinión respecto a diferentes tópicos. En este estudio se realizaron 10 grupos focales en cada Universidad.

Instrumentos

Para la recopilación de los datos de la investigación mayor, el equipo de investigadores diseño tres tipos de instrumentos: una encuesta descriptiva, una malla temática para grupo focal y una pauta de análisis de datos secundarios para revisar los perfiles de Carrera. Posteriormente, estos instrumentos fueron sometidos a la validación de juicio de expertos.

El primer instrumento, la encuesta descriptiva, es un instrumento de tipo cuantitativo que tiene por objetivo recolectar datos primarios. En este caso particular, la encuesta tiene como propósito indagar el grado de satisfacción de los profesores de educación diferencial o especial respecto al programa de formación de carrera de su universidad. La encuesta contiene 48 preguntas, las cuales se dividen en dos dimensiones, las cuales son a) Dimensión Formación Inicial "Formación Pedagógica y de Especialidad" y b) Dimensión Desempeño Profesional, y fue diseñada para ser aplicada en formato digital. Este instrumento fue validado utilizando la técnica de juicio de expertos, recurriéndose a metodólogos expertos de cada una de las universidades implicadas en la investigación y que no formaron parte del equipo investigador.

El segundo instrumento, la pauta de análisis de datos secundarios, es un instrumento de tipo cualitativo que tiene por objetivo utilizar datos ya publicados y estructurados y que han sido recolectados con propósitos diferentes a las necesidades específicas del estudio. Este instrumento facilita el análisis comparativo y el de tendencias (Cea D'Ancona, 2001). En este caso en particular, este instrumento es una pauta o matriz de acopio que tiene como propósito fundamental describir la articulación existente entre los contenidos de las mallas curriculares y perfiles de egreso de las carreras de educación diferencial explicitados y las exigencias de la normativa chilena para los profesores de educación diferencial o especial. La pauta considera aspectos administrativos de la universidad, breve descripción de la carrera, perfil de egreso, modelo educativo institucional, su articulación con el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación y las políticas públicas que regulan el ejercicio de la profesión señaladas en el Decreto 170. Este instrumento fue validado por expertos disciplinares de cada una de las Universidades implicadas en la investigación en las disciplinas vinculadas a la educación especial o diferencial.

El último instrumento, la malla temática para desarrollar el grupo focal, es un instrumento de tipo cualitativo que tiene por objetivo acceder a una visión consensuada del grupo, ya que una simple entrevista individual no permitiría la interacción entre los entrevistados, facilitando con ello que la respuesta de cada uno de sus miembros se constituya en un estímulo para los otros. De este modo, se genera un rango de respuestas mucho más amplio de lo que esas mismas personas podrían entregar si hubieran sido entrevistadas de manera aislada (Vieytes, 2008). En este caso en particular, los temas abordados en la malla temática que permite desarrollar el grupo focal emergen de las interrogantes que surgen de la aplicación de la encuesta descriptiva y la pauta de análisis de datos secundarios. El objetivo es contratar y enriquecer la información obtenida con dichos instrumentos. En este caso, la malla temática del grupo focal contiene dos categorías y cinco subcategorías respectivamente: rol profesional (roles que ejercen y funciones) y desempeño

profesional (normativa vigente, desempeño y eficacia) y fue validado por expertos disciplinares de cada una de las universidades implicadas en la Investigación en las disciplinas vinculadas a la educación especial o diferencial.

Aplicación de instrumentos

Para la aplicación de instrumentos, primero se informó a los encuestados e invitados a participar del grupo focal de los objetivos de la investigación y luego se solicitó su consentimiento informado. En el caso de la encuesta, cada universidad contactó a los estudiantes egresados por vía telefónica y luego por medio de correo electrónico, para informarles del proyecto y objetivos de la investigación y solicitarles y comprometerlos a su participación. La encuesta, objetivos del proyecto y consentimiento informado se envío en formato digital y se les solicitó que la contestaran de manera anónima. Una vez que se hubo finalizado de contestar la encuesta, se solicitaba a los encuestados que cerraran el programa y esta ingresaba de manera automática a la base de datos. Se destaca que el contacto con los estudiantes se realizó en diversas oportunidades.

Para aplicar la pauta de análisis de datos secundarios a los Perfiles Profesionales de las Carreras en estudio, los académicos de las diferentes universidades volcaron los datos de sus perfiles de egreso declarados en sus plataformas institucionales en las pautas y luego fueron analizadas en conjunto, por el equipo de investigadores.

Finalmente, para desarrollar el grupo focal, cada universidad invitó a los participantes y utilizó la malla temática para realizar dicha aplicación y siguiendo un protocolo previamente establecido por los encargados de la investigación. Cada grupo focal fue registrado en audio y posteriormente se transcribieron los datos a fin de analizarlos.

Análisis de resultados

Para realizar el análisis de datos, se vincularon los datos cualitativos y cuantitativos, utilizando el método “armoniza” el cual se adapta mejor al planteamiento del problema. En esta fase, los métodos cuantitativos y cualitativos, se integrarán en forma sistemática, para así obtener una aproximación profunda al problema de investigación. En otras palabras, se interrelacionaran los datos, lo que permitirá -a partir de las técnicas estadísticas-, identificar y establecer las relaciones entre las variables, mientras que el análisis cualitativo permitirá acceder a la interpretación subjetiva de los significados que los actores sociales otorgan a su acción.

La investigación se desarrolló mediante un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), en el cual se pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las

ventajas de cada método minimizando sus debilidades. De manera simultánea, se recolectan y analizan los datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación. Durante la interpretación y la discusión se explicaron las dos clases de resultados, y se efectuaron las comparaciones de las bases de datos. Éstas se comentaron de la manera como Hernández Sampieri (2004), citando a Creswell (2009) denomina "lado a lado", es decir, se incluyen los resultados estadísticos de cada variable y/o hipótesis cuantitativa, seguidos por categorías y segmentos cualitativos, en conjunto con la teoría fundamentada que confirme o no los descubrimientos cuantitativos. Una ventaja es que puede otorgar validez cruzada o de criterio y pruebas a estos últimos, además de que normalmente requiere menor tiempo de implementación.

El proceso de integración de estudiantes que presentan NEE tanto transitorias como permanentes se lleva a cabo en el país a partir de PIE normados bajo el Decreto 170. Este decreto no ha estado ausente de la discusión en torno a la educación especial y su capacidad de dar respuesta a niños, niñas y jóvenes que requieren apoyo específico para superar barreras en el proceso de aprendizaje.

A partir de la presente investigación, se observa una serie de problemáticas asociadas a la práctica pedagógica que desarrolla el profesional de educación diferencial en diversos contextos de enseñanza. La investigación en cuestión se desarrolló a partir de tres instrumentos de recolección de la información: matrices de información sobre roles y funciones declarados por las universidades, grupos focales con diversos actores que inciden en el proceso de integración y una encuesta para egresados, los cuales aportaron insumos cualitativos y cuantitativos en relación a la formación inicial docente, los roles y funciones que deben cumplir los profesores de educación especial y su relación con la política pública que rige su quehacer educativo.

En relación a la evaluación de estudiantes que presentan NEE de carácter Transitorio y Permanente, y su incidencia en procesos inclusivos a partir de la normativa vigente, se constató la existencia de diversas problemáticas asociadas al proceso evaluativo, el cual presenta ciertas contradicciones con la formación inicial docente de las universidades en cuestión y el Decreto 170 que enmarca la labor de este profesor. A partir de los perfiles declarados por las 10 universidades analizadas, fue posible constatar que de manera transversal se establece el rol del educador diferencial desde un paradigma socio-constructivista. Es decir, que considera el contexto socio-cultural de los escolares, atiende a la diversidad y facilita procesos de integración inclusivos tanto dentro del sistema educativo formal como fuera de él.

En este sentido, la evaluación psicopedagógica posee un rol fundamental, porque promueve la identificación de las Necesidades Educativas Especiales que presentan los escolares y la posterior puesta en marcha del Plan Educativo

Individual[5]o el Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado[6], según sea el caso. Este Plan da respuesta a tal necesidad, lo cual también ha sido declarado por la mayoría de las universidades. En función de lo anterior, el Decreto 170 en su artículo segundo declara sobre la evaluación diagnóstica que:

> "constituye un proceso de indagación objetivo e integral, realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas. Esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar"[7].

En ese contexto, se observa coherencia inicial entre el proceso evaluativo y la detección de necesidades que den respuesta a prácticas pedagógicas inclusivas, tal como lo señala Álvarez (2010), ya que todo el proceso evaluativo está orientado a indagar acerca de la forma en que aprenden los escolares, considerando su contexto socio cultural y cómo orientar hacia una práctica realista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, este proceso evaluativo no se considera en la totalidad del Decreto 170.

Si bien, el Decreto 170 invita a realizar un trabajo evaluativo interdisciplinario con profesionales competentes que aporten información relevante, variada y detallada para el ingreso de un estudiante a los PIE. Sin embargo, al constatar la lista de profesionales competentes para realizar la evaluación, en su gran mayoría se encuentran asociados a profesionales del área médica, siendo preponderante éste nivel de análisis a la hora de incluir o no a un estudiante dentro del PIE en algún establecimiento educativo. Una cosa es contar con la información que proporciona un profesional de la salud y otra muy distinta es que esta visión determine el apoyo educativo específico para niñas, niños y jóvenes que así lo requieran. Así mismo, los participantes de los grupos focales que fueron parte de este estudio a nivel nacional declaran que el rol del educador diferencial posee una doble articulación, tanto clínica como pedagógica, lo cual es incoherente con lo expuesto en los perfiles declarados por las casas de estudio, en donde lo central es lo pedagógico visto que el enfoque clínico ya se encuentra obsoleto. En relación a lo expuesto por Orfield (2000), el enfoque técnico dentro de la evaluación psicopedagógica solamente evalúa de forma aislada algunos aspectos delimitados del proceso, por tanto, las características

[5]Plan Educativo Individual declarado en las orientaciones técnicas del decreto 170

[6] Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado declarado en las orientaciones técnicas del decreto 83.

[7] Decreto 170 de Educación Especial, artículo 2. MINEDUC 2009.

del contexto quedarían en desmedro de la información proporcionada por los médicos competentes. Es así como el 35.2% de los profesionales encuestados declaran bajo la afirmación: "El o los informes que emiten los profesionales competentes de acuerdo al Decreto 170 constituyen un recurso de apoyo al proceso de inclusión"[8], medianamente de acuerdo o en desacuerdo.

En la misma línea, desde un punto de vista semántico, no existe relación entre el concepto de NEE expuesto en el Decreto 170 y el posterior desglose que hace de las mismas. En este sentido, se entiende por el estudiante que posee NEE a "aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales u pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación"[9]. Además diferencia las NEE de carácter Transitorio y Permanente[10]. Esta definición se condice con la establecida en el informe Warnock (1978), la cual dejó atrás el concepto de discapacidad, para entender que los apoyos que se deben brindar a los estudiantes que poseen alguna dificultad deben estar enmarcados en un enfoque pedagógico.

Ahora bien, no obstante el Decreto 170 incluye el concepto de NEE, al describir las de carácter transitorias hace sobre la base del concepto de "Trastorno", que según la RAE significa "alteración leve de la salud", lo cual demuestra una vez más el enfoque clínico o técnico con el cual concibe a la educación especial, lo que contradice necesariamente a los procesos de formación inicial docente anteriormente expuestos. De hecho, el Decreto 170 establece en su artículo cuarto que la evaluación diagnóstica debe entregar información referida al tipo y grado del "déficit" del estudiante y su progresión en el tiempo[11].

En relación a los instrumentos de evaluación utilizados por profesores de Educación Especial y establecidos en las orientaciones técnicas del Decreto 170[12], son declarados por los participantes de este estudio como "instrumentos psicopedagógicos estandarizados", los cuales ponen énfasis en la construcción de un diagnóstico y no aportan información relevante para determinar las necesidades educativas que preponderan en el o la estudiante. El instrumento es concebido como "engorroso y poco práctico", distinciones que se ponen de manifiesto en los grupos focales al momento de señalar la falta de tiempo para realizar un trabajo pedagógico de calidad con el estudiante en cuestión o para contar con tiempo que permita realizar trabajo colaborativo. En ese sentido, y en concordancia con lo expuesto por Marchesi et al.

8 Pregunta 39 encuesta egresados cohorte 2013-2014.
9 Decreto 170 de Educación Especial, artículo 2. MINEDUC 2009.
10 NEET y NEEP respectivamente.
11 Decreto 170 de Educación Especial, artículo 2. MINEDUC 2009.
12 Batería Evalúa 10. Instrumento de valuación psicopedagógica estandarizada propuesta para el diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales.

(2009), los instrumentos estandarizados no cumplen con su rol fundamental, el cual radica en que a partir de los resultados que se obtendrán, nos permitirá mejorar la calidad de la enseñanza. Todo lo contrario, este tipo de instrumentos sitúa al estudiante dentro de cuadros comparativos en relación a sus compañeros, sin que se puedan desarrollar como seres libres y autónomos en nuestra sociedad. Aún más, la reflexión constante que debiese poseer un docente de Educación Especial o Diferencial se ve mermada, puesto que la utilización de este tipo de instrumentos no permite ver la diversidad dentro del aula, sino más bien el encasillamiento constante de los estudiantes según los resultados obtenidos.

Los profesionales participantes del estudio a través de la encuesta aplicada y en relación a la siguiente afirmación: *"*Los tiempos asignados para llevar a cabo la etapa de evaluación diagnóstica corresponden con los tiempos establecidos. El Decreto 170 y las orientaciones para proyectos de integración del Ministerio de Educación señalan tiempos asignados para el trabajo de los equipos de apoyo"[13] señalan una visión menos auspiciosa respecto a la temática, debido a que sólo el 22.5% se encuentra totalmente de acuerdo y los que se encuentran medianamente de acuerdo o en desacuerdo alcanzan el 35.4%.

A partir de los datos recopilados, se puede señalar que el proceso de evaluación psicopedagógica se reduce a una lógica de la evaluación estandarizada, la cual no entrega elementos de calidad para analizar y determinar las NEE presentes en los estudiantes y quita tiempo relevante a la intervención real y concreta que se pueda desarrollar. Es así como el enfoque clínico o técnico sigue siendo preponderante a la hora de poner en práctica los PIE, lo cual es discordante con lo expuesto en las competencias declaradas por las casas de estudio. Según César Coll et al., (2002) "[La evaluación inclusiva] implica una ruptura epistemológica: romper con una concepción cuantitativa y acumulativa del conocimiento y adoptar otra esencialmente cualitativa y multidimensional; asumir que los alumnos no simplemente saben "más o menos", sino que saben "de una manera o de otra".[14] Es así como la evaluación psicopedagógica debiese orientar el trabajo pedagógico del docente y no categorizar a los y las estudiantes según su déficit.

Los objetivos de aprendizaje declarados por las universidades participantes en este estudio explicitan que su quehacer pedagógico se orienta hacia practicas inclusivas y colaborativas, vinculando el proceso evaluativo a planes de intervención individual y grupal que den respuesta a la diversidad. Se asume el concepto de diversidad de Hernandez- Sampieri (2004), citando a Creswell (2009) en relación a la existencia de distintivas formas de operar en el mundo en función de las características propias de cada individuo (Maturana, 1992). En ese contexto, la evaluación

[13] Pregunta 39 encuesta egresados cohorte 2013-2014.
[14] Coll y Onrubia, 2002, 53.

psicopedagógica estandarizada deja de tener fuerza y se vuelve un obstaculizador al momento de evaluar a estudiantes con dificultades en contextos educativos reales. Un instrumento adecuado y/o prácticas pedagógicas inclusivas, tal como lo menciona Marchesi (2009). Marchesi et al., (2009) y Orfield (2000), debiesen estar orientados a la búsqueda de información relevante -del estudiante y de su contexto- que permita mejorar su aprendizaje, su desarrollo integral y su calidad de vida. Es así como los grupos focales declaran que la normativa vigente *"no atiende a la diversidad"* y por tanto las barreras en el aprendizaje de estudiantes con NEE muchas veces no son detectadas por el tipo de instrumento utilizado.

La evaluación psicopedagógica determinará a los estudiantes que podrán participar activamente de los PIE. De este modo, el Decreto 170 señala que en cada aula se podrá contar con cinco estudiantes con NEE de carácter Transitorio y dos de carácter Permanente integrados en el PIE. A partir de la discusión actual sobre el sistema educativo se ha podido evidenciar que en sectores vulnerables, la cantidad de estudiantes que presentan NEE sobrepasa de sobremanera a la cantidad de estudiantes que pueden participar dentro del PIE. Es así como el rol docente del educador diferencial se ve coartado, y según lo declarado en los grupos focales tiende a ser más bien *"un asistente del profesor de aula regular"* que un profesional competente que brinde apoyos específicos a los y las estudiantes que lo requieren. Este tipo de profesional, según Orfield (2000), Zeichner (1993) y Bourdieu (1970) estarían únicamente al servicio de lo que la clase dominante desea: promover la instrucción y no una educación integral y de calidad, todo esto, con el fin de asegurar el poder de la clase dominante.

No obstante, a partir de la puesta en marcha del Decreto 83, se tiende a tener una mirada mucho más esperanzadora de lo que significa el trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y de educación especial o diferencial. El Decreto explicita la manera en que se debe utilizar el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), realizando horas de trabajo colaborativos con el fin de desarrollar procesos educacionales más inclusivos. Al trabajar de esta manera, la tesis de Booth y Ainscow (2002) toma mayor fuerza, puesto que se intentará que los estudiantes con NEE alcancen logros significativos y sintiéndose valorados en el grupo al cual pertenece. Es así como las prácticas pedagógicas basadas en el DUA, es decir en sus principios de: proporcionar múltiples medios de presentación y representación, proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, y proporcionar múltiples medios de participación y compromiso, permitirán en cierta medida que las adecuaciones curriculares que se pretende desarrollar se encuentren integradas dentro de las clases de aula regular, sin que el resto de sus compañeros que no pertenecen a los PIE discriminen a sus pares o ejerzan presión desmedida en los procesos individuales de enseñanza aprendizaje. Es necesario advertir que el DUA no cubre todas las características de la gran diversidad

que se podría encontrar en el aula. Por ello, el diagnostico psicopedagógico se hace necesario en los estudiantes más excepcionales que a pesar de implementar ese enfoque en la planificación de la enseñanza, de igual manera no aprenden. El tipo de evaluación que esos estudiantes requieren es una individual que permita identificar las barreras y especificar el tipo de apoyos y servicios que requieren.

En síntesis, las prácticas inclusivas de los profesores de educación diferencial o especial que han sido analizados tienden a ser efectivas a pesar de la dificultad anteriormente expuesta. Los profesionales encuestados en un 89.8% exponen que logran coordinarse con otros docentes para generar prácticas inclusivas. Ahora bien, se puede observar que los diferentes instrumentos usados por este estudio muestran que la utilización de la evaluación psicopedagógica radica en la identificación y eliminación de barreras, las cuales son coherentes con los perfiles de egreso y competencias declaradas. Sin embargo los tiempos establecidos para ejercer la labor docente poseen poca claridad puesto que el Decreto 170 establece que los profesionales de educación especial deben contar con a lo menos 3 horas cronológicas a la semana para ejercer su labor en cada aula regular, incluyendo el proceso de evaluación, el cual a partir de todo lo anteriormente expuesto el tiempo asignado para esta labor es muy escaso para llevar a cabo practicas inclusivas satisfactorias. Así también establece un tiempo para el profesor de aula regular con el fin de poder socializar la información y prepara clases inclusivas, que en la realidad no han podido desarrollarse de manera concreta. Sin embargo, el Decreto 83 es mucho más explícito en estos propósitos, por lo que el trabajo colaborativo debiese tender a mejorar.

El trabajo de los equipos de aula, no obstante, debiese ir más allá de la adecuación curricular adscrita al Proyecto de Adecuación Curricular Individual. La reflexión constante de las prácticas educativas es fundamental para mejorar la calidad de la educación. En relación a lo expuesto por Shön (1983, 1987 y 1998), la sistematización de las experiencias, la reflexión acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la gestión del currículo, entre otros, les permitirá analizar constantemente lo que hacen, cómo lo hacen y el por qué lo hacen de esa manera y no de otra; lo cual, desde un punto de vista de la democratización de la experiencia pedagógica, debiese conducir a acciones evaluativas y didácticas que emerjan de la reflexión conjunta y colaborativa, con el fin que se encaminen hacia la transformación social.

En ese contexto, es posible establecer que a pesar de las dificultades establecidas por esta investigación en relación al proceso evaluativo de estudiantes con NEE, existe ambivalencia entre lo declarado por los profesionales participantes de este estudio debido a los siguientes postulados: en la encuesta aplicada los docentes señalan en un 89.8% que su rol en establecimientos educativos aporta a la inclusión, y por otro lado en los grupos focales revelan que existe poca claridad frente al rol que

deben desempeñar dentro de la escuela. Es posible determinar entonces que los procesos de formación inicial docente tienden a desarrollar competencias socio-educativas que permiten al profesorado de educación especial adaptarse al medio, ejercer un rol y funciones determinadas que favorecen la inclusión de estudiantes con NEE aun cuando las escuelas no cuentan con los tiempos y recursos para estos fines. Aún más, se propone que el proceso evaluativo debe ser inicial o de diagnóstico, de proceso durante el año, y final o de egreso para cada estudiante, por lo que los profesionales de educación especial utilizan el tiempo evaluando a través de instrumentos estandarizados que dejan escaso tiempo para realizar una intervención eficaz a partir de los resultados obtenidos por la evaluación psicopedagógica. Además, la normativa tiende a la rotulación del estudiante con NEE por sobre la definición de prácticas inclusivas, lo cual es una contradicción constante entre la idea de favorecer el proceso de integración dentro del aula regular, haciendo distinciones entre las diferentes necesidades educativas que presentan los estudiantes a partir de un enfoque clínico.

Referencias

Álvarez, J. (2010) La evaluación psicopedagógica. No. 7. Andalucia: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza.

Bassedas, E.; Huguets, T.; Marrodán, M.; Oliván, M.; Planas, M. Rossell, M.; Seguir, M. & Vilella, M. (1997) "Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico". Barcelona: Paidós.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002) Índice de Inclusión: Desarrollando Aprendizajes y participación en las escuelas. Santiago de Chile: Traducción por UNESCO/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Bourdieu, P. & Passeron. J. C. (1970) "La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement". Paris: Les éditions de minuit.

Caiceo J. (2009) Esbozo de la Educación Especial en Chile: 1850-1980. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação,15* (30), 102-122.

Cea D'Ancona, M. A. (2001) Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Edición. Síntesis.

Coll, C.; Barberá, E. y Onrubia J. (2000) La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. Infancia y Aprendizaje, 90, 111-132.

Coll, C. & Onrubia, J. (2002) Evaluar en una escuela para todos. Cuadernos de Pedagogía 318. pp. 50 – 54.

Comisión Nacional de Expertos en Educación Diferencial (2004) Nueva Perspectiva y visión de la Educación Especial. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Creswell, J. W. (2009) Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Londres: Sage.

Godoy, P., Meza, M., & Salazar, A. (2004) Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Hernandez-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008) El matrimonio cuantitativo cualitativo: El paradigma mixto. En J. L. Alvarez Gayou (Presidente), 6to. Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexologia, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa, Tabasco, México.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010) Metodología de la Investigación. México: McGrall Hill.

Jimenez, P. & Vilá, M. (1999) De educación especial a educación en diversidad. Málaga: Aljibe.

Jiménez, B. (1999) Evaluación de la docencia. En: Jiménez, B. y Otros Evaluación de programas, centros y profesores. Ed. Síntesis. Barcelona.

Lakerveld, van J. y Caals, A. (2006) SEALLL: Self Evaluation in Adult Life Learning; Grundtvig.

Marchesi, (2009) Avances y desafíos en la evaluación educativa. Coord. E. Martín y F. Martínez. Madrid: Santillana.

Marchesi, A., Tedesco, J. C. & Coll, C. (2009) Calidad, equidad y reformas en la enseñanza Madrid: Santillana. Revisado en septiembre 2016 en el sitio: http://www.cfrd.cl/~moises/12-debate01/debate/3/CALIDAD.pdf.

Maturana, H. (1992) "Emociones y Lenguaje en Educación y Política". Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A.

Mészáros, I. (2008) "La educación más allá del capital", Buenos Aires: Siglo XXI.

Ministerio de Educación (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la Diversidad. Chile. Recuperado de http://www.fonadis.cl/ descargas/centro/tematicos/Politica-NacionalEducacion-Especial.pdf .

Ministerio de Educación (2010). Decreto con toma de razón 170/2010 Nº 0170 Fija Normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Recuperado de http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570&idParte=&idVersi on=2010-04-21.

Ministerio de Educación (2015). Decreto 83 Exento. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Recuperado de http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511.

Ministerio de Planificación y Cooperación (1994). Ley 19.284 Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Recuperado de http:// www.leychile.cl/N?i=30651&f=2010-02-10&p=.

Ministerio de Planificación y Cooperación (2010) Ley 20.422. Establece Normas Sobre Igualdad De Oportunidades e Inclusión Social De Personas Con Discapacidad. Recuperado de http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=L ey+20.422.

Niemi, H. & Jukku-Sihvomen, R. (2009) El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Revista de Educación 350. pp. 173 – 202.

Orfield, G. (2000) Policy and equity: Lessons of a third of a century of educational reformsin the Unites States. En F. Reimers (ed.), op. cit., 2000, pp. 401 – 426.

Tiana, A. (2009) ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación?, Hacia una cultura del a Evaluación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa / Ministerio de Educación, en pp. 27- 34. Revisado en septiembre 2016 en: file:///C:/Users/GGARCIA/Downloads/hacia_una_cultura_evaluacion_argentina.pdf.

Martín, E. & Martínez, F. (2009) Avances y desafíos en la evaluación educativa. Madrid: Santillana.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999) Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

Schön, D. (1987) Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1983) Teaching artistry through reflection-in-action. En Educating the reflective practitioner (San Francisco), 22-40.

Schön (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós Ibérica.

Vieytes, R. (2008) "Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa". En Merlino, A. (Coord.); Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Tema, problemas y aplicaciones. Buenos Aires: Grupo AméricaLee.

Warnock, M. (1978) Special Educational Needs. London: HMSO.

Zeichner, K. (1993) El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía Nº 220, pp. 44-29.

HACIA UN CAMBIO EN LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Jacqueline Valdebenito Villalobos[1]

Resumen

La evaluación de una práctica profesional, es la instancia en la que se integra activamente la aplicación de conocimientos a nivel teórico, práctico y valórico adquiridos durante los años de estudio. Asimismo, es la etapa que posibilita la incorporación de nuevos elementos que enriquecen y complementan la formación inicial docente, insertando al estudiante en práctica, en la vida escolar concreta. Dada la importancia de este proceso, es que se precisa la utilización de instrumentos que sean efectivos, funcionales y actualizados para así poder evaluar de manera idónea el conjunto de competencias estipuladas en el perfil de egreso de la carrera.

Frente a lo planteado se buscó actualizar los instrumentos de evaluación para docentes guías de estudiantes en práctica profesional de la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, contextualizados a los lineamientos y requerimientos actuales de la Educación Especial.

La metodología desarrollada contempló la visita a escuela regulares, colegios, escuelas especiales, centros de capacitación laboral y centros de estimulación temprana de la provincia del Biobío, para recoger en terreno aportes y sugerencias de los profesores de educación diferencial, en relación a los elementos que debe incorporar una pauta de evaluación para los procesos de práctica profesional. Junto con ellos se revisó exhaustivamente la normativa actual de la carrera educación diferencial (Estándares, leyes, decretos, Marco para la Buena Enseñanza), y con la información recopilada en terreno, más la información recopilada con la lectura se generó cruce de información, para seleccionar los elementos que contemplaron las nuevas pautas. Posterior a ellos se elaboró las propuestas de pautas y se nos encontramos actualmente como carrera en su etapa de validación en terreno, con docentes que cumplan con las condición de haber sido profesores guías de estudiantes en práctica profesional y que se desempeñen en los distintos contextos educativos mencionados anteriormente.

---

1 Profesora de Educación Básica y Diferencial, Magister en Pedagogía para la Enseñanza Superior. Docente Universidad de Concepción. Participa en Grupos de Investigación en las temáticas de: Alfabetización Académica y Aprendizaje en Comunidades Dialógicas. Proyecto que da Origen a la Ponencia: propuesta de actualización de pauta de evaluación de práctica profesional de la carrera de educación diferencial de la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles.

Palabras Claves: Educación Especial, Pauta de evaluación, Docente guía, práctica profesional, normativa vigente.

Introducción

La carrera de Educación Diferencial tiene un carácter formativo, interdisciplinario y transversal a los diferentes niveles educativos de los establecimientos de educación regular y especial. En esta línea, el egresado debe desarrollar competencias para convertirse en un individuo tolerantes, democrático, con responsabilidad social; debe adquirir herramientas para la evaluación, diseño e intervención psicopedagógica, que al ser aplicadas, permita derribar barreras para el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad intelectual en diversos contextos, familiar, escolar, social y laboral (Universidad de Concepción, s.f.). En los últimos años, a todo esto, se adiciona la enseñanza de las normativas, leyes, especialmente decretos y orientaciones, recientemente emanados, que el futuro docente tiene que manejar para el óptimo ejercicio de su profesión. De ese modo, el egresado debe cumplir con una serie de requisitos, tanto personales como profesionales, los que serán evaluados por la Institución Educativa que lo está formado. El problema que surge ante esta situación, es que la pauta de evaluación actual con la que los profesores guías evalúan a los estudiantes de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción en sus centros de práctica, fue elaborado en base a las dimensiones y criterios del Marco para la Buena Enseñanza y a la normativa vigente de la época. Sin embargo, estos lineamientos difieren en numerosos aspectos con el contexto actual en el que se desarrolla la Educación Especial, caracterizado por la puesta en marcha del Decreto N°170 y 83 y la existencia de los Estándares Orientadores para la Carrera de Educación Especial, disponibles desde el año 2014. Ante dicha situación, se requería de la elaboración de instrumentos de evaluación para prácticas profesionales actualizados y pertinentes, que contemplaran los elementos vigentes del contexto laboral actual de la Educación Diferencial, de modo que los aspectos evaluados en las prácticas fueran los que efectivamente los futuros docentes requerían adquirir y aplicar para tener una labor profesional idónea y eficaz.

En los últimos años ha crecido notablemente el interés internacional en políticas que promuevan la calidad docente (OCDE, 2005). Con pruebas crecientes de que lo más importante en la influencia de la escuela por sobre el logro estudiantil es el conocimiento y las habilidades de los profesores (Hattie, 2008; Hanushek, 2004), las autoridades responsables de la formulación de políticas están poniendo más atención en estrategias que recluten, preparen y retengan a los mejores profesores posibles. Estas estrategias requieren descripciones claras y válidas acerca de lo que

saben y hacen los buenos profesores, mediante la preparación de estándares para la docencia.

La Educación diferencial desde el año 2014 cuenta con estándares propios, con esto el Ministerio de Educación respondió a la urgente necesidad de que los futuros profesionales de la educación consoliden su proceso de formación, y presentó a las instituciones formadoras de docentes, a los futuros y actuales profesores, y a la sociedad en general, los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Especial. Éstos refuerzan el compromiso que como país une en una misma causa: la calidad y equidad del sistema educativo.

La política de formación inicial docente tiene como fin que la educación que se imparte sea desarrollada por profesores fortalecidos en sus competencias profesionales para el despliegue de procesos de enseñanza en donde todos los estudiantes se beneficien de su derecho social, expresado en el acceso al conocimiento y al desarrollo personal y social, en comunidades de aprendizaje. (Mensaje 365/163 del 20 de abril del 2015 de la Presidenta de la Republica Sra. Michel Bachelett con el que se inicia un proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente).

Frente a lo planteado las nuevas pautas permiten evaluar al estudiante en práctica de acuerdo a la realidad que hoy vive en el campo de la pedagogía en los distintos ámbitos y áreas profesionales en las que se puede desenvolver (escuelas regulares y especiales, centros de capacitación laboral, centro de estimulación temprana).

Estas nuevas pautas que contemplan además la evaluación del proceso intermedio, permitirá a la Escuela de Educación recoger información del proceso formativo desde los centros de práctica y con esto se podrán implementen procesos sistemáticos de mejora continua, permitiendo conocer de los estudiantes el grado de desarrollo de las competencias asociadas a su perfil de egreso, de manera anticipada a sus procesos de titulación como docentes, en un tiempo en que aún es posible mejorar a través del apoyo del profesor guía y del profesor supervisor desde la universidad con acciones remediales que aborden las debilidades que pudiesen estar presentando los estudiante y poder además implementarlas desde los cursos previos.

Esta forma de conocer los procesos de formación permitiría además a la universidad acompañar los primeros pasos de sus profesores, generando acciones de capacitación en la formación de profesores mentores, que cumplan el rol de acompañar la inmersión a la vida profesional de estos nuevos profesionales.

Otro aspecto a considerar es que el académico de la universidad al conocer los resultados de las evaluaciones de los estudiantes en prácticas podrán replantearse e innovar su acción docente generando desafíos y retos que les beneficien. Sin dejar de considerar que estos estudiantes deberá someterse en un futuro cercano a procesos

nacionales de evaluación de egresados de Pedagogía, antes de iniciar su desempeño profesional.

Metodología

- Se elaboró una propuesta de actualización y validación de los instrumentos de evaluación considerando la percepción y los requerimientos de docentes guías de estudiantes en práctica profesional de Educación Especial. (se generó trabajó en terreno para recoger información).
- Se Construyeron instrumentos de evaluación que contemplan el contexto actual de la Educación Diferencial, considerando los Estándares de la Educación Especial y normativa vigente, que permitirán evaluar todas las áreas de desempeño docente.
- Se Generó un instrumento que permite evaluar la práctica profesional en su etapa intermedia.
- Se encuentra en proceso de validación la propuesta de las pautas de evaluación en distintas comunas de la 8va región.

Resultados y conclusiones

Cuadro comparativo

La presente tabla contiene los aspectos, sugerencias e indicadores surgidos como resultado del análisis de la codificación selectiva de las entrevistas realizadas a docentes guías de estudiantes en práctica de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles. De este modo, la información obtenida se relacionó con los indicadores emanados del análisis documental, para determinar su incorporación en la propuesta de actualización de la pauta de evaluación.

Subcategoría	**Aspecto a incluir en pauta/Indicador/Sugerencia**	**Comparación con análisis documental/Comentario**
Criterios de la pauta de evaluación actual	-No se rescatan aspectos a incluir en la pauta.	_____
Indicadores de la pauta de evaluación actual	-Trabajo en aula común -Manejo de normativa -Uso pertinente y completación de Formularios Únicos y Registro PIE. -Espacio para observaciones y comentarios en cada criterio.	-Está presente en análisis. -Está de manera implícita, en indicadores que abordan trabajo práctico. -No está presente. Incorporar indicador. -No está presente. Incorporar sugerencia.
Parámetros de la pauta de	-Incluir un parámetro intermedio entre el 2 y el 3: "El alumno o alumna	-No está presente. Incorporar parámetro.

evaluación actual	responde o presenta siempre y en forma pertinente el aspecto evaluado".	
Sugerencias de los docentes sobre la estructura de la pauta de evaluación actual.	-Los indicadores de trabajo colaborativo deben ser contestados por el profesor guía, más los docentes de aula común que trabajan con el alumno. Por lo tanto, se sugiere asignar espacio para que los docentes de aula común realicen sus comentarios respecto al trabajo del alumno en práctica. -Se sugiere una autoevaluación para el estudiante en práctica. -Incluir en el instructivo de la pauta que a mediados del proceso de práctica, se destine una instancia para retroalimentación del desempeño del alumno junto al docente guía y al supervisor de la Universidad.	-Incorporar sugerencia. -Está considerada en el ítem de *Reflexión personal y autocrítica*. -Incluir sugerencia.
Efectividad evaluativa de la Pauta de Evaluación Actual	-Incluir apartados que permitan evaluar mejor cada área de desempeño de la Educación Especial (PIE, Escuela Especial, Centros de Estimulación Temprana, Taller Laborales).	-Existen indicadores específicos por área de desempeño de la Educación Especial.
Normativa Actual, Decreto Nº 170	-Trabajo colaborativo. -Uso de formularios y Registro PIE.	-Está presente en análisis. -No está presente. Incluir indicador.
Normativa Actual, Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Especial	-Co-enseñanza. -Uso de formularios y Registro PIE.	-Está presente en análisis. -No está presente. Incluir indicador.
Evaluación de Práctica Profesional en Período intermedio	-Debe existir una pauta para evaluar en periodo intermedio. -Debe existir mayor supervisión por parte de la Universidad. (instructivo)	-No está en análisis documental. Incluir en la pauta. - Considerar en la pauta.
Evaluación de práctica profesional según el ámbito de desempeño	-Se justifica la existencia de apartados de indicadores por área de desempeño de la Educación Especial. **PIE:** - Manejo general de contenidos.	-Incorporar en la pauta.

de la Educación Especial	-Conocimiento de las NEE de los alumnos.	-Está presente en análisis documental.
	-Utilización de estrategias lúdicas/creativas.	-Está presente en análisis documental, de manera implícita.
	-Habilidades blandas.	-Está presente en análisis documental como *uso de estrategias diversificadas a las NEE.*
	-Trabajo colaborativo/articulación.	-Está presente en análisis documental.
	-Manejo de normativa y aspectos técnicos de la Educación Especial.	-Está presente en análisis documental.
	Escuela Especial:	-Está presente en análisis documental, de manera implícita.
	-Trabaja rutinas y hábitos enfocados en las actividades de la vida diaria (AVD).	-Presente en análisis documental con indicadores similares. Incluir indicador en pauta.
	-Establece normas de comportamiento y convivencia.	-Está presente en análisis documental.
	-Participa, colabora y/o ayuda a sus alumnos a realizar sus actividades básicas, si esto es requerido. (Ejemplo: Alimentación, servicios higiénicos, aseo personal, etc.).	-No está en análisis documental. Incluir en la pauta.
	-Conoce y/o tiene nociones de las NEE de sus alumnos y síndromes asociados a D.I.	-No está en análisis documental. Incluir en la pauta.
	-Presenta habilidad para trabajar con grupos y desenvolverse con autonomía.	-No está en análisis documental. Incluir en la pauta.
	-Trabajo en equipo.	-Está presente en análisis documental.
	-Estrategias diversificadas a las NEE.	-Está presente en análisis documental.
	-Comprende leyes, decretos y Programas de Estudio.	-Está presente en análisis documental.
	-Establece relaciones respetuosas y adecuadas con sus alumnos.	-No está en análisis documental. Incluir en la pauta.
	Centros de Estimulación:	
	-Conoce los tipos de diagnósticos que presentan sus alumnos.	-No está en análisis documental. Incluir en la pauta el indicador relativo, del apartado de Escuela Especial.
	-Preparación de clases.	

	-Procedimientos de evaluación.	-Está presente en análisis documental.
	Taller Laboral: - El alumnos es proactivo y creativo.	-Está presente en análisis documental.
	-Presenta intereses y habilidades relativas a los talleres que se llevan a cabo en el establecimiento. (Ejemplo: Manualidad, cocina, artesanía, etc.). -Presentación personal acorde a su rol docente.	-Está presente en análisis documental. -No está en análisis documental. Incluir en la pauta.
	-Mantiene clara la relación docente-alumno. (Ejemplo: no dar acceso a número telefónico ni a redes sociales, incentivar el respeto y mantener distancias).	-Incluir en la pauta, en área específica de la Educación Especial. -No está en análisis documental. Incluir en la pauta.

Se obtuvo como productos:

- *Pauta de Evaluación Intermedia:*

Este instrumento contempla los criterios referentes a la primera etapa de este proceso, es decir, la *Evaluación y Diagnóstico,* y la *Planificación de la Intervención.* Además se incluyen indicadores que evalúan tanto las *Habilidades blandas y Socio-Personales* como las *Competencias y conocimientos teórico – práctico* que el estudiante debiese haber manifestado hasta esa instancia de su práctica. Este instrumento debe ser completado por usted a finales del segundo mes de Práctica profesional (Abril/Septiembre). Una vez que la profesora supervisora de la universidad haya realizado la revisión de este instrumento se realizará una instancia de socialización del desempeño del estudiante con la presencia del estudiante y ambos docentes a cargo.

- *Pauta de Evaluación Final:*

Este instrumento evalúa desde la etapa de intervención hasta el final del proceso, contemplando en ello aspectos como el *Trabajo colaborativo, Habilidades blandas y Socio-Personales, Competencias y conocimientos teórico-prácticos*, y además un apartado específico respecto al área de desempeño en la que el estudiante se encuentra realizando su Práctica profesional. Este instrumento debe ser completado a final de semestre (julio/noviembre).

- *Autoevaluación:*

Este breve instrumento se constituye de indicadores referentes al ámbito personal, autocrítico y reflexivo del estudiante en práctica hacia su desempeño. Esta sección debe ser facilitada al estudiante en práctica al final del proceso para su completación, la que deberá ser entregada junto con la pauta de evaluación final a la casa de estudio, ya que será considerada dentro de la calificación final.

Conclusión

La práctica profesional, es la instancia fundamental del proceso formativo de un futuro profesional, donde éste adquiere nuevos conocimientos y destrezas que permiten consolidar las competencias desarrolladas en el transcurso de la carrera y así mismo dando cuenta del perfil de egreso que determina la respectiva casa de estudio. (Parent et. al, 2004).

En este sentido, la evaluación de este proceso se constituye como una herramienta clave para poder medir de manera efectiva y pertinente el desempeño del estudiante en el centro de práctica, por lo cual se hace necesaria la existencia de instrumentos de evaluación alineados a los requerimientos actuales del área de desempeño profesional.

Considerando lo anterior, los docentes guías que evalúan prácticas profesionales de los estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles señalaron que el actual instrumento con el que se evalúa esta instancia es eficaz para medir el proceso, pues contempla todos los aspectos que debe ejercer un docente de dicha disciplina. Sin embargo, también sugirieron que es preciso incorporar ámbitos que den cuenta del nuevo escenario que hoy se vive en la Educación Especial, tales como la normativa vigente, indicadores específicos para cada área de desempeño, un criterio para evaluar el trabajo colaborativo que lleva a cabo el estudiante en práctica con otros profesionales del establecimiento, en donde también estos profesionales participen de la evaluación. Así mismo indicaron que exista una mayor supervisión por parte de la universidad, instancias de retroalimentación con el estudiante en práctica, la necesidad de evaluaciones de proceso para otorgar a éste la opción de mejorar algunos aspectos de su labor y finalmente una instancia en donde el practicante pueda realizar una autoevaluación de su quehacer profesional.

En lo que respecta a los aspectos que son relevantes en el contexto actual para ser incorporados en un instrumento de evaluación para la carrera de Educación Diferencial, tras el análisis documental realizado, se determinó incluir -a modo general- los siguientes aspectos:

- Marco para la Buena Enseñanza: Ámbitos generales que debe poner en práctica todo docente, independiente de su especialidad, tales como conocer

a sus alumnos, generar un ambiente propicio para el aprendizaje, preparación de clases y actividades y aspectos éticos - profesionales

- Pauta de Evaluación actual: Se consideró pertinente que se mantuvieran aquellos indicadores directamente relacionados con el Marco para la Buena Enseñanza y aquellos que abordaban específicamente el trabajo con alumnos con NEE. En algunos indicadores se realizaron modificaciones de modo que fuese más fácil medirlos de forma más concreta
- Decreto N°170: De este documento se incluyen aspectos relativos al proceso de evaluación diagnóstica integral, uso de formularios y registros (Registro PIE), el trabajo colaborativo y estrategias de enseñanza diversificadas a las distintas NEE
- Estándares Orientadores para carreras de Educación Especial: Se incorporan aspectos relativos al perfil con el que debe cumplir un docente de Educación Especial en la actualidad, por lo que se abarcaron aspectos de conocimiento teórico-práctico, integradores de la formación que ha tenido el estudiante en sus años de formación, al igual que indicadores relativos a las habilidades blandas y ética profesional
- Decreto N° 83: De este documento se formularon indicadores respecto a las adecuaciones curriculares, tanto de acceso como en los objetivos de aprendizaje, la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para dar respuesta a la diversidad y el registro de la planificación cumpliendo un formato pertinente.

Finalmente, teniendo en cuenta también la opinión de los docentes entrevistados, es posible evaluar la práctica profesional en un periodo intermedio, a través de un instrumento que abarque la primera etapa del proceso de práctica, específicamente la etapa de Evaluación y Diagnóstico y de Planificación de la Intervención, así como también algunas habilidades blandas y socio- personales y conocimientos teórico-práctico que el estudiante haya podido demostrar hasta ese momento.

De esta forma, contemplando los elementos mencionados se elaboró una propuesta de actualización de pautas de evaluación de práctica profesional de la carrera Educación Diferencial, las cuales actualmente se encuentran en proceso de validación.

Referencias

Hernández, Fernández y Baptista (1998). Metodología de la Investigación. Mcgraw-Hill: México.

Hernández, Fernández y Baptista (2008). Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. Mcgraw-Hill: México.

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Murillo, M., & Díaz, C. (2012). El profesor de Educación Diferencial en Chile para el siglo XXI: Transito de paradigma en la formación profesional. Perspectiva Educacional, 51(2), pp 46-71. Recuperado de http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41.

Ministerio de Educación (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.educacionespecial.mineduc.cl/.

Ministerio de Educación (2005). Política de Educación Especial. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLiTICAEDUCESP.pdf.

Ministerio de Educación (2009). Decreto Nº170. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2014). Estándares Orientadores para la Carrera de Educación Especial. Santiago, Chile.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Estudios pedagógicos. 37(2), 249-265. Recuperado dehttp://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci_arttext.

Universidad de Concepción. (s.f.). Perfil de la carrera de Educación Diferencial de Udec.cl. Recuperado de http://educacion.udec.cl/perfiles/futuros-alumnos/

Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas. Editorial De las Ciencias: Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile. Recuperado de https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/bfd9aab1-4e8a-e211-a37d-005056ac71af.

Ministerio de Educación (2009). Programa de Integración Escolar PIE: Manual de orientaciones y apoyo a la gestión Directores y Sostenedores. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf.

Organización de Estados Iberoamericanos. Sistemas Educativos Nacionales, Chile. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL11.PDF.

Moreno, A. (2009). La estimulación temprana Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/AMALIA_MORENO_ 1.pdf.

Parent, J., Esquivel, N. & Gómez, L. (2004). La práctica profesional: Una función Indispensable. Recuperado de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%204/Mesa%201/m117.pdf.

Ministerio de Educación, (2007). Manual para estudiantes en práctica profesional. Santiago, Chile. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0029/File/Objetos_Didacticos/TEL_DL_03/Recursos_para_la_Actividad/Manual_Practica_Profesional_MINEDUC.pdf.

Asociación Nacional del Discapacitado Metal ANADIME (s.f). Recuperado de http://www.anadime.cl/talleres-laborales-protegidos-para-discapacitados-educaciondiferencial.htm.

La evaluación en educación a distancia. (s/f). Recuperado de internet el 6 de mayo de 2015. http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd/cursofor/cap_4/cap4a.htm.

Ministerio de Educación.(2002). Reglamento de Práctica y Titulación Decreto 109.Recuperado de Internet el 10 de mayo http://www.municipalidadpapudo.cl/reglamento_practicas_liceo.pdf

Universidad Católica Silva Henríquez (s/f). Documentos Práctica Profesional II. Recuperado de internet el 10 de mayo de 2015. www.ucsh.cl/Uas/incjs/download.asp?glb_cod_nodo...hdd.

PERCEPCIONES SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, VOCES DESDE LOS ACTORES

Maite Otondo Briceño [1]

Resumen

La Educación Superior, en la actualidad, enfrenta desafíos en titulación oportuna, aprobación, deserción, inclusión de personas en situación de discapacidad, retención y muchas otros, razones por la cual se han debido adoptar modelos educativos, diseños curriculares y estrategias docentes que se enfocan cada vez más en los estudiantes.

La investigación que aquí se expone consiste en interpretar las percepciones que tienen académicos, jefes de carrera, decanos y estudiantes en situación de discapacidad, o sin discapacidad, en relación a la inclusión de estas personas en la Educación Superior, concretamente en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

La investigación se llevó a cabo bajo el paradigma cualitativo, mediante el estudio de casos múltiple. Cualitativa, ya que la recogida de información se llevó a cabo observando los fenómenos en el momento en el cual se encuentra ocurriendo el hecho observado, obteniendo datos de interés de los propios investigados. Se abordó como estudio de casos de tipo interpretativo.

Fue llevada a cabo en diferentes fases: con aplicación de entrevistas semiestructuradas a Jefe de Carreras de la Universidad, a los estudiantes en situación de discapacidad y sin discapacidad, con validación de contenido de la entrevistas, aplicación de estas y análisis y cruzamiento de los datos.

Los resultados preliminares muestran que los actores tienen diversas percepciones con respecto a la inclusión de personas en situación de discapacidad, unas favorables en esta línea y otras más obstaculizadoras, lo que se puede interpretar que aún falta para tener una cultura institucional más homogénea para la plena inclusión de personas en situación de discapacidad en instituciones de Educación Superior.

Palabras claves: Inclusión, situación de discapacidad, Educación Superior.

[1] Maite Otondo Briceño. Magíster en Currículum; Magíster en Gestión. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Línea de investigación: Formación inicial docente; procesos de inclusión. maite@ucsc.cl

Introducción

Como referencia notable y que favorece una investigación de este tipo, es la Ley 20442 de la Educación Especial (Mineduc, 2010) sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, que indica que las "Instituciones de Educación Superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad". Esta ley viene a ratificar las convenciones internacionales que reconocen el derecho a la educación y a la no-discriminación, que fueron recogidas por el Ministerio de Educación.

La Universidad Católica de la Santísima Concepción tiene estudiantes en situación de discapacidad en sus aulas. Hay estudiantes con discapacidad visual, auditiva, motoras y espectro austista, entre otras.

A pesar de ello, no contamos investigaciones que contemplen la opinión transversal de todos los actores y que profundicen en las necesidades de ellos y que indaguen en sus condiciones de inclusión. Hay inexistencia de estudios que profundicen en cómo perciben la inclusión los profesores y jefes de carreras de estos estudiantes. Este investigación busca remediar estas falencias, como también, canalizar los resultados hacia el diseño de un programa de apoyo, que se constituirá en un mecanismo de intervención pertinente para facilitar la inclusión.

Objetivo general de la investigación

Interpretar las percepciones sobre la inclusión en Educación Superior de estudiantes en situación de discapacidad mediante análisis interpretativo de las voces de actores relevantes con el objeto de indagar sus condiciones de inclusión, facilitadores y barreras.

Objetivos específicos

1) Develar las percepciones que tienen los docentes, jefes de carrera, autoridades y estudiantes sobre la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior en la UCSC.
2) Analizar las percepciones sobre la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad del profesorado, jefes de carrera y estudiantes en la Educación Superior en la UCSC".
3) Identificar factores que favorecen y obstaculizan la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación superior en la UCSC.
4) Comprender las representaciones que tienen de los estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Marco teórico

Un primer elemento es la Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad 20422, que indica que las "instituciones de Educación Superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad". Esta normativa ratifica las convenciones y acuerdos internacionales que reconocen el derecho a la no discriminación. Esta obligación de las instituciones de Educación Superior fue recogida por el Ministerio de Educación y plasmada en uno de los objetivos específicos del Convenio de Desempeño en Formación de Profesores.

Inclusión e igualdad de oportunidades

La normativa vigente tanto internacional como nacional reconoce el derecho de las personas en situación de discapacidad a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades. A nivel internacional, la labor de Naciones Unidades ha sido central, como lo manifiesta el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983) y Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993). Un antecedente fundamental es la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que asume y propicia la educación inclusiva (Sánchez, 2009). En aquella instancia, se recordó que la educación fue declarada como un derecho humano en la Declaración Universal de Derechos Humanos, y concebida como una "condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social".

En el año 2010, se promulgó la Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Mineduc, 2010), que tiene por objetivo "asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad". Esta ley fomenta la "adopción de medidas de acción positiva orientadas a compensar las desventajas de una persona con discapacidad". Respecto al sistema educativo, el artículo 39 de la menionada ley indica que: "El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento".

"Las instituciones de Educación Superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursas las diferentes carreras" (p.12).

Las transformaciones producidas en los conceptos de la Educación Especial enmarcan el surgimiento del movimiento de la educación inclusiva. En el contexto

educacional chileno, la educación inclusiva ha obtenido un rol importante que se manifiesta en un compromiso con la educación de calidad para todos, favoreciendo la eliminación de barreras de aprendizaje. Ejemplo de aquello fue la elaboración de un Plan Nacional de Educación Especial, que abandona la noción de déficit de las anteriores concepciones de la educación especial (Infante, 2007). La perspectiva de esta educación inclusiva, se basa en la valoración de la diversidad como factor enriquecedor para el desarrollo de la persona. Es importante recordar que todos los seres humanos somos diferentes, es por esto que todo tipo de establecimiento educacional debe buscar estrategias que respondan a la diversidad de sus estudiantes, superando así las barreras que eso conlleva.

La diversidad es un hecho social y una realidad educativa, por lo que nos sumamos a la consideración de que atender a la diversidad del alumnado supone: "evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades, adaptarse a las características del que aprende y construir un currículo para toda los alumnos" (Fernández, 2003).

Barreras de aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales (NEE)

El concepto de "barreras de aprendizaje" hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificulta o limita el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas. Según Tony Booth (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones deben dirigirse principalmente a eliminar dichas barreras, las que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas.

Estas también existen en el aprendizaje y la participación de todos, por lo tanto el cómo eliminarlas o disminuirlas, con el propósito que las diferencias culturales, sociales, económicas, género e individuales, no lleguen a ser desigualdades educativas, en un desafío. Las barreras de aprendizaje y participación están en la sociedad, en los sistemas educativos, en las aulas. La inclusión implica que todas las personas aprendan y tengan acceso a la educación, independientemente de su condición social, personal o cultural.

Este movimiento supone un impulso para avanzar en la Educación para Todos, que considera a la diversidad como un elemento que favorece el aprendizaje, así como el desarrollo social y personal.

El Informe Warnock (1978) ha sido fundamental en la definición conceptual de necesidades educativas en sus diversas versiones:

- Necesidades Educativas Comunes (NEC) son las comunes a todos los alumnos y/o personas y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales en lo social y personal y que están expresadas en el currículum común
- Necesidades Educativas Individuales (NEI) éstas tienen relación con los aprendizajes previos que tiene cada alumno, sus intereses, sus necesidades, sus ritmos y estilos de aprendizaje, éstas deben ser atendidas por las denominadas "Buenas Prácticas Pedagógicas"
- Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando una persona requiere de recursos educativos distintos para acceder a los aprendizajes; éstos pueden ser provisión de medios especiales de acceso al currículum, de un currículum especial o modificado o particular atención a la estructura social y clima emocional donde ocurre la educación. Estas pueden ser transitorias o permanentes.

Inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Educación Superior

El Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (2001) (en adelante DEMRE) ha establecido una serie de instrucciones para el caso de personas en situación de discapacidad y que se someten al Proceso de Selección Universitaria (en adelante PSU), que les permita ingresar en condiciones justas e igualitarias, especificando los tipos de discapacidad, los apoyos específicos, los plazos y lugar donde debe realizarse la solicitud de atención diferenciada. Sin embargo, los estudios sobre acceso a la Educación Superior muestran que en este nivel existe el menor porcentaje de personas en situación de discapacidad. Solo el 5,7% de personas en situación de discapacidad ha tenido acceso a la Universidad o a algún Instituto de Formación Profesional, mientras que menos de un 1% ha estudiado en un Centro de Formación Técnica (Fonadis, 2004). Sólo el 14% de los discapacitados mayores de 24 años, quienes suman más de 800 mil personas, completa sus estudios superiores y el 43% no ha completado la educación básica, según datos de Casen.

Si bien el DEMRE contempla la posibilidad de que personas en situación de discapacidad puedan rendir la PSU, el Servicio Médico de la Universidad de Chile (SEMDA) tiene la facultad de declarar que el postulante no puede rendirla. En tal caso, el postulante solamente tendrá la posibilidad de ingresar a la Universidad por medio de los sistemas de ingreso especial que éstas pueden o no ofrecen. Ello está lejos de constituir una solución, pues, de las aproximadamente 50 universidades que existen en el país 8 de ellas tienen mecanismos de ingreso para personas con discapacidad (Aedo y González, 2004).

Acceder a la universidad para estos estudiantes no implica la superación de los problemas comunicativos, limitaciones a la información, o la autonomía para las

nuevas relaciones de aprendizaje. En ocasiones se aminoran estas dificultades gracias al apoyo brindado por algunos profesores y la colaboración de los compañeros de clase. No obstante, se hace necesario acabar con la discriminación a las personas en situación de discapacidad, reconociendo su capacidad y el derecho a estudiar, mediante la adopción de medidas concretas para lograr una mayor inserción a la Educación Superior, ya que ello juega un rol fundamental en sus futuras oportunidades futuras de inserción laboral (Programa Jurídico, Universidad Diego Portales, 2005).

La solución no radica en que cada caso se busque la mejor forma de resolver estas dificultades, tampoco en delegar todo tipo de colaboración, más bien, consiste en prestar, desde la propia Universidad, un apoyo decidido y permanente para que los jóvenes en situación de discapacidad efectúen en igualdad de condiciones el programa y los contenidos propuestos para tal evento.

Los apoyos del profesorado se convierten en asunto vital para proporcionar una respuesta educativa a la diversidad. Pero tan importantes como el anterior son los aspectos referidos a la organización en ralación a políticas institucionales, procedimientos administrativos y curriculares, y a la dotación de recursos tecnológicos. La Comunidad Universitaria debe ser fiel a fines como la eliminación de desigualdades sociales, o la contribución a una vida mejor, debe seguir las directrices dadas por Organismos Nacionales e Internacionales (UNESCO) y recabar donde proceda, los medios materiales y humanos necesarios para evitar que los alumnos fracasen en sus estudios por razones que no sean estrictamente debidas a su capacidad intelectual.

El primer estudio nacional de la discapacidad (ENDISC Chile, 2004), dedicó un apartado a la Educación Superior. Entre los principales resultados, se destaca que un 91.5% de personas en situación de discapacidad no estudia.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo porque según Taylor y Bogdan (1986) es “aquella investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). Es cualitativa, puesto que la información se llevó a cabo observando los fenómenos en el momento en el cual se encuentra ocurriendo el fenómeno, obteniendo datos de interés de los propios investigados. La investigación se abordó a su vez con un enfoque de estudio de casos de tipo interpretativo. El estudio de casos según Stake (1999), el cometido real de la investigación con estudio de casos es la particularización de su objeto no la generalización de los resultados.

La investigación se hizo en diferentes etapas: aplicación de entrevistas a jefe de carreras de los Campus de la UCSC, diseño entrevista´ aplicado a los estudiantes

en situación de discapacidad, validación de contenido de la entrevista, aplicación de esta y análisis de los datos.

Además, se identificó los apoyos institucionales que ha implementado la Universidad, particularmente, a través de la adecuación de infraestructura y creación de la Unidad de Inclusión.

Resultados y discusión

El análisis de los datos permiten explorar la percepción de estudiantes en situación de discapacidad y ellos expresan agradecimiento por darles voz ante su proceso, muestran agradecimientos por su participación en el programa PIE, estos resultados concuerdan y son similares a las conclusiones de Tapia y Monosalva (2012) y Ocampo (2012), Villafañe (2016).

En lo relativo a los accesos al curriculum y la participación, muestran la necesidad de que la acción docente contemple esta realidad. Este dato es una señal que manifiesta la necesidad de generar instancias de sensibilización para toda la comunidad universitaria, potenciando la diversidad como un factor enriquecedor de la formación como persona en la universidad (Villafañe 2016).

En la percepción general sobre las barreras a la inclusión, desde la perspectiva de los estudiantes en situación de discapacidad, señala estar de acuerdo con que se debe facilitar el acceso a la universidad. La universidad debe poner los medios para que dicho colectivo de estudiantes participe en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras.

Los estudiantes señalan estar en desacuerdo con que la universidad no sea el lugar para la formación académica y profesional de los estudiantes en situación de discapacidad.

Los resultados preliminares muestran que los actores tienen diversas percepciones con respecto a la inclusión de personas en situación de discapacidad, unas favorables en esta línea y otras más obstaculizadoras, lo que se puede interpretar como que aún falta para tener una cultura institucional más homogénea para la plena inclusión de personas en situación de discapacidad en instituciones de Educación Superior.

Referencias

Aedo, C y Gonzalez, L (2004): “La educación Superior en Chile”. Revista Calidad en la Educación Nº 21. Santiago.

Berrios, T., Mena, M., Estudiantes, I. D. E., Discapacidad, C. O. N., La, E. N., & Superior, E. (2012). Educación Superior Handicapped Students Inclusion In Higher Universidad Academia de Humanismo Cristiano Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 272.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Chile. Ministerio de Planificación. (2014). Ley 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad., 1–50.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: "enseñar y aprender entre la diversidad." Revista Digital Umbral, (13), 1–10.

FONADIS (2005) Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. Santiago, Chile.

Hernández Liscona, J. (2010). Los derechos humanos de las personas con discapacidad. Quorum, 123–Fa, W. C. E. (1990). MARCO DE ACCION PARA SATISFACER LAS NECESIDADES BASICAS.

Infante, M. (2010). Desafios a La Formacion Docente: Inclusion Educativa. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287–297. http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016.

Martínez Ramos Pedro, Marín, P. E., G, Á. B., & Velilla, S. M. (2005). Prevalencia de. Med Unab, 8(1), 15–22.

http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html

Mineduc, 2010 Ley 20442 de la Educación Especial

Naciones Unidas, A. G. (1982). Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, 40. Retrieved from http://latinamerica.dpi.org/documents/Declaracion_12-1993deManagua_000.pdf.

Del Campo, E., Saneiro, M., Montecelo, M. F., Raffenne, E., Rodriguez-Ascaso, A., Santos, O. C., & Boticario, J. G. (2010). Apoyo adaptativo basado en ims-ld y estrategias psico-educativas para la familiarización de estudiantes con discapacidad con su entorno virtual de aprendizaje. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 13(2), 133-166.

Ruso, I. (1984). Asamblea General, 6(6), 1–30.

Sánchez, S. (2004). "Respuestas educativas a los fenómenos migratorios" en: Cuevas, M. et al. (Coord.). *Atención a la diversidad y calidad educativa.* Ceuta: Grupo Editorial Universitario.

Taylor y Bodgan. (n.d.). Introducción a métodos cualitativos de investigación Taylor y Bogdan. 344 pags-pdf.pdf.

Villafañe, G & *et al* (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: Desafíos de la inclusió. Revista Complutense De Educación, 27(1), 353-372. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46509.

Warnock, M. (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Retrieved from.

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DEL PROFESORADO DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES, LA UNIVERSIDAD DE REIMS Y LA UNIVERSIDAD JAUME ESPAÑA

María Angélica Yazzo Zambrano[1]
Claudia Patricia Duque Giraldo[2]

Resumen

Las metas educativas del 2021 planteadas por la Organización de Estados Iberoamericanos en el año 2008, establece que la Educación Superior tiende a ser uno de los factores más importantes en la constitución de Sujetos autónomos, independientes y sobre todo que permitan el desarrollo social de un País, en consecuencia la "comunidad iberoamericana incorporó más activamente que en el pasado la discusión sobre las políticas de conocimiento y la Educación Superior (OEI, 2008).

Por otra parte los estudios realizados la CEPAL en el 2002 a nivel latinoamericano muestra que el porcentaje de alumnos que completan la Educación Secundaria es cinco veces superior entre aquellos que se encuentran en el quintil más ricos de ingresos familiares, sin estimar los porcentajes de quienes tienes condiciones de vulnerabilidad. Esto convoca a los estados en pensar en políticas educativas de calidad basadas en el enfoque de inclusión, para replantear la organización administrativa, directiva, comunitaria y académica que permitan el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de todos y todas las estudiantes.

En el caso del Estado Colombiano a partir del 2010 al 2014 se enmarco acciones en Educación de calidad desde la convicción de aumentar la cobertura, la permanencia y el egreso oportuno de profesionales que permitan cumplir las metas de equidad e inclusión. Por ello en el 2013 se expiden los lineamientos de educación superior Inclusiva que cada universidad debe asumir en su proceso administrativo,

1 Master en Educación Especial, Docente Investigadora de Licenciatura en Educación Especial, Fundación Universitaria Los Libertadores, Grupo de investigación Pedagogías, Proyecto de investigación Educación superior inclusiva.
Master en Desarrollo Educativo Social .Docente Investigadora de la Licenciatura en Educación Especial Fundación Universitaria Los Libertadores, Grupo de investigación Pedagogías, Proyecto de investigación Educación superior inclusiva.
2 Profesor Daniel Niclot, Thierry Philipot Universidad de Reims, Odet Moliner Universidad Jaume I España.

directivo, académico y comunitario dado además como un factor de acreditación de alta calidad.

En este sentido se planteó la investigación entre tres universidades con el fin de Identificar el estado actual de las prácticas docentes del profesorado de la Fundación Universitaria Los Libertadores y de la Universitat Jaume I de España, Universidad de Reims de Francia, que permitan definir el estado actual de la dimensión pedagógica, didáctica, valorativa, personal, social e interpersonal de acuerdo a las condiciones dadas en las políticas institucionales y proyecto educativo institucional y como incide en la formulación de un plan de atención pedagógica fundamentada en principios éticos, sociales y educativos.

Palabras claves: Educación Superior Inclusiva, prácticas, docentes universitarios.

Introducción

En la Licenciatura de Educación Especial se han planteado acciones con el fin de fortalecer el enfoque de inclusión de la Fundación Universitaria Los Libertadores, es por ello que se construyó el documento preliminar de lineamientos para la atención educativa de grupos diversos "Un aporte a la inclusión social en nuestra sociedad" (2014), en los cuales se plantea aportar en la transformación de una comunidad estudiantil más humana e incluyente tanto en su ser como parte de una sociedad, como desde sus prácticas como profesional en el ejercicio de sus campos de acción.

En el Proyecto Educativo Institucional Libertador se asume el concepto de formación integral de los sujetos que integran la comunidad desde las dimensiones ética, moral, estética, social, política, física, artística, intelectual, cultural, religiosa, productiva con capacidades y potenciales como ser humano (PEIL, 1.5.), Relacionando los principios y la concepción de persona que se tiene a nivel institucional es el inicio de un sistema que se piensa en la equidad de oportunidades para garantizar el derecho a la educación en sus diferentes programas de educación ofrecidos, esto ha permitido que desde el año 2012 se iniciara la atención educativa a poblaciones con discapacidad visual (2), auditiva (2) y Síndrome Asperger (1) en los programas educativos de Licenciatura en Educación Especial, diseño gráfico. Por lo anterior se requiere definir unos lineamientos de atención a poblaciones diversas con el fin de establecer prácticas inclusivas basadas en procesos y procedimientos acordes con las políticas nacionales e internacionales que generen culturas inclusivas donde se identifiquen las barreras para el aprendizaje y la participación activa de la comunidad educativa.

Es entonces cuando se plantea la primera investigación denominada Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Políticas y Prácticas en la Educación Superior. Estudio comparativo entre la Universidad Católica de Córdoba -

Argentina y la Fundación Universitaria Los Libertadores – Colombia, con el objetivo de identificar el impacto de las políticas y prácticas educativas inclusivas establecidas en los procesos de educación superior para el acceso, permanencia y egreso de las poblaciones con discapacidad.

En dicha investigación se tuvo una muestra conformada por 96 estudiantes universitarios pertenecientes y 44 funcionarios entre docentes, directivos y administrativos quienes participaron voluntariamente en el proceso de investigación. Para el caso de estudiantes y docentes se realizó la aplicación del instrumento en las diferentes carreras de la Fundación Universitaria Los Libertadores Sede Bogotá. Las edades de los participantes se encuentran entre los 19 a 69 años, entre los cuales se contemplan total de 69 mujeres y 72 hombres. La toma de la muestra se realiza en el mes de abril de 2015 (Serrato, 2015).

Por ello es importante reconocer como la misma comunidad universitaria de la Fundación Universitaria Los libertadores concibe a las poblaciones con discapacidad, ya que se identificaron palabras como invalidez que conllevan a pensar cómo se deberán estructurar las políticas y prácticas de inclusión para poblaciones con discapacidad en la universidad si aún se encuentran instaurados lenguajes peyorativos y designaciones a una población que presenta una particularidad biológica, psicológica y sociológica en su desarrollo y en el aprendizaje.

De la misma manera, para la palabra nodo discapacidad fueron relacionadas palabras como minusválido, enfermedad y vulnerabilidad las cuales hacen referencia a las condiciones biológicas que presenta la población y permite resaltar que en el lenguaje de los participantes persiste la concepción deficitaria que suscita la palabra discapacidad; de ahí que las prácticas inclusivas en la Educación Superior se encuentren muy desligadas de las políticas en tanto que las redes de significado sobre la discapacidad en un contexto educativo estén permeadas por la connotación de problema.

En conclusión, se evidencio la postura generalizada entre los participantes "desde el deber ser de eso"; lo cual permite identificar que en la medida en los conceptos no sean realmente apropiados ya sea por la experiencia o el aprendizaje, incidirán en la manera como lleva a cabo una concreción entre lo que se sabe y cómo se actúa frente a ese otro. Es decir, cómo en las prácticas las situaciones no se garantizan solamente por la implementación de políticas; sino que de manera importante incide en los significados que se organicen los sujetos de un contexto frente a los procesos de inclusión, aún más frente a la participación de poblaciones con discapacidad a la educación superior.

El reto en las condiciones de calidad educativa en el sistema de Educación superior se ha convertido en un debate ético y político dado en el fortalecimiento de los procesos de formación que cumpla con los estándares nacionales e internacionales

que permitan futuros profesionales competentes y con un sentido de apropiación frente a la construcción de sociedades incluyentes.

Por lo cual el Ministerio de educación Nacional formula el cumplimiento de principios como el enfoque diferencial que permite la atención de personas que estén en riesgo de exclusión del sistema educativo superior, donde se articule la autonomía universitaria, se promueva el acceso, la permanencia y la graduación generando estrategias y líneas de acción que permitan la calidad entendida en términos del desarrollo integral de la persona y la pertinencia desde la relación de las instituciones educación superior con el entorno.

Además de la flexibilidad como una respuesta a la diversidad cultural y social donde se reconozca a todos los estudiantes en la educación superior con procesos académicos pensados desde lo interdisciplinar y como lo afirma Laura López "integrar saberes que dan una nueva mirada epistemológica al conocimiento".

En Educación inclusiva se han dado acciones desde lo político y la concienciación de la aceptación de la diferencia sin embargo llegar a la realidad de reconocer al otro como sujeto de poder, consiente y capaz de decidir en su proyecto de vida requiere identificar las dinámicas que existen en el aula, las relaciones entre los sistemas didácticos y establecer como se llega a la trasposición didáctica donde se pueda obtener un saber académico en un saber enseñar para la vida.

Lo anterior fundamenta uno de los retos de la educación inclusiva dado que realmente contar con profesores inclusivos es una de las condiciones prioritarias para garantizar que el éxito en la permanencia de un estudiante en la consecución de los propósitos de formación. Esto implica que el docente requiere una capacidad de formular un desarrollo pedagógico valorando la diversidad de sus estudiantes en términos de equidad e interculturalidad con el fin de transformar las prácticas pedagógicas desde la autorreflexión y con innovación de las metodologías.

Políticas educativas y educación inclusiva

Las Políticas educativas generadas desde la "Educación para Todos" se dividieron en su origen y diseñaron en el espacio del estado sus esferas, destinatarios propios y mandatos institucionales: escuelas e institutos, niños y menores, instrucción y reeducación. En otras etapas de la historia, como en los años 40 y 50', se intentó hacerlas converger en el marco de políticas estatales distribucionistas que pugnaban por el bienestar de la población infantil y hasta la primera mitad del siglo XX la expansión siempre creciente de la matrícula escolar invisibilizó los efectos de la segregación de una parte de la población infantil y las posibilidades de movilidad social permitían a su vez la circulación de uno a otro dispositivo con más facilidad. Sin embargo el paradigma del alumno visto siempre de ser universal y ello provocó

que en favor de la democratización de la escuela se libraran numerosas batallas contra la pobreza y la deserción escolar.

Ahora bien al tratar de encadenar las políticas educativas fue una de las grandes discusiones del siglo XX, se teorizó acerca de los rasgos "burocráticos y autoritarios de la escuela y del maestro, de la opresión educativa del niño, y se formularon propuestas que oscilaron entre la expansión de la escolarización y la desescolarización o articulación con otras opciones educativas no escolares".[3] Dando origen a la necesidad de orientar políticas por la educación a las diferentes programas de acciones ante las situaciones específicas presentes en un Estado, es el caso de aquellas personas consideradas en condición de vulnerabilidad; por tanto todas las demandas de amplios sectores sociales y de las propias posibilidades institucionales de las instituciones educativas con su trayectoria histórica, sus actores y su condición pública, permite seguir pensándola como "la principal institución de inclusión y formación cultural de las generaciones por ciclos vitales en sociedades que transitan hacia el fin del milenio fragmentadas por los fenómenos de la globalización y las políticas neoliberales"[4]. Es entonces cuando las instituciones educativas se ven resignificadas como el único espacio propicio para la construcción de lazos sociales y culturales entre estado y sujetos políticos, por tanto donde se deben generar espacio multiculturales y de aceptación a la diferencia.

Si pensar en la inclusión permite generar un concepto de cultura de la aceptación y no de la homogenización escolar es entonces el inicio de la transformación de un valor social que implica el derecho a ser diferente. Ahora qué se entiende por diferente, o hasta dónde estamos dispuestos a aceptar las diferencias, y de qué tipo de diferencia hablamos. La inclusión se manifiesta en los diferentes espacios que tiene el ser humano social, educativo, familiar, religioso, político, recreativo y deportivo.

Es importante esta pluralidad de pensamiento, dado que implica aceptar las particularidades de cada uno, aceptar a cada estudiante como un sujeto particular, único, irrepetible, con su estilo de aprendizaje. De esta manera pensar en una Institución educativa que asuma el reto de la educación inclusiva implica pensar en una institución que contenga e involucre, no solo al docente y al estudiante, sino también a todos los miembros de la comunidad educativa.

Es también vital ver el concepto de Derecho a la Educación, donde se constituye el factor de implementación de programas y proyectos dirigidos a la

---

3 Un ejemplo de este tipo de propuestas estaba presente en el Informe "Aprender a ser" de la UNESCO de 1972 en el que se destacaba la necesidad de construcción de múltiples opciones educativos no restrigidas a la escolaridad.

4 Villarreal, Juan. La exclusión social. FLACSO. NORMA. BsAs. 1996.

inclusión[5], pero en Colombia donde existen diversidad y poca atención a la misma, donde los programas dirigidos a las personas con condiciones de vulnerabilidad se ven limitados por presupuesto lo cual se reflejó en el informe Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales , El derecho a la educación, Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomaševski:

> "Es importante de una estrategia basada en los derechos humanos es la vinculación de todos los derechos humanos y la instrumentalización de la educación para el disfrute de éstos. Las obligaciones internacionales del Estado en derechos humanos comprometen a todas sus instancias a incorporar los derechos humanos en todas las estrategias, políticas y acciones, y requieren del concurso de todas las ramas del poder público. Colombia carece de una estrategia educativa basada en los derechos humanos, y la Relatora Especial recomienda una evaluación del impacto de "la revolución educativa" sobre el derecho a la educación y un compromiso con el fortalecimiento de la tutela en cuanto a derechos económicos, sociales y culturales. La coexistencia entre la educación pública y privada, reguladas por el derecho público y privado"
>
> Por ejemplo, la estrategia educativa del Gobierno, conocida como "la revolución educativa", no menciona el derecho a la educación, sino que plantea un "acceso democrático" a la educación. Además, el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 (Ley 812/2003) formuló una "racionalización del servicio de justicia".

Por consiguiente es necesario y prioritario la resistencia del maestro a esa "revolución Educativa", mostrando su capacidad como sujeto político que genera iniciativas, propicia ambientes generadores de pensamiento, donde el pensar lo "político" de los "sujetos" hace necesario reiterar que cada uno cuenta con un origen, cultura y acerbo propio que se modifica al hacerse evidente y voluntaria la intencionalidad política , como lo expresa Lechner: "los instintos, afectos y emociones del individuo son sometidos a un riguroso auto-control de modo que la espontaneidad "pimitiva" no interfiera en la relaciones sociales "civilizadas" [6], se pertenece a un grupo social cuando se identifican una serie de costumbres, relaciones e intereses comunes que en conjunto van a determinar una "relación de pertenencia" con base en el cual se modifica lo "propio individual" para dar cabida a lo "propio colectivo".

Efectivamente se reitera la importancia de observar la participación del docente en la implementación de política educativa para la educación inclusiva en

---

5 Inclusión, se utiliza a partir del momento que se dicta la "educación para todos", donde La educación inclusiva es ante todo una posición frente a los derechos humanos. La escuela debe producir una respuesta educativa a las necesidades de todos los estudiantes y al principio de igualdad de oportunidades educativas, sin segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría.

6 Lechner, Norbert. ¿Qué significa hacer Política? CEDP. 1982. Pag. 18.

jóvenes y adultos desde las prácticas pedagógicas inclusivas. Dado que se busca la participación del maestro como protagonista del cambio, pero sobre todo rompiendo los paradigmas que existen acerca de la diversidad en el aula dada no únicamente por la presencia de jóvenes y adultos de raza minoritaria, cultura diferente, desplazados o con discapacidad sino por el contrario, que cada uno de los que integran la comunidad tienen la necesidad y el deber de crear espacios que permitan el desarrollo integral del Pensamiento.

La respuesta a la diversidad del alumnado universitario implica, necesariamente, dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que incluyen la sensibilización de la comunidad universitaria, en particular del profesorado, sobre la necesidad de respetar las diferencias individuales, incluso cuando éstas requieran unas respuestas ajustadas a las características específicas de alguno de sus miembros. Hablar de diversidad también nos remite necesariamente al concepto de igualdad de oportunidades y ello pasa inexorablemente por dirigir todos los esfuerzos, fundamentalmente, hacia colectivos sensibles: el representado por alumnado extranjero, perteneciente a culturas minorizadas, o configurado por aquellos que presentan algún tipo de diversidad funcional.

La universidad, como consecuencia del proceso de internacionalización en el que nos encontramos y al abrirse a las múltiples influencias internacionales, pone en juego el intercambio de gran cantidad de conocimientos y experiencias de profesorado y alumnado. La diversidad cultural como realidad humana y social, es una fuente potencial de creatividad, progreso y enriquecimiento mutuo. La interculturalidad como concepto dinámico, tal como apunta el Consejo de Europa, apela a un intercambio y a un cambio en la concepción, gestión, administración y organización de la educación superior, lo cual no consiste única y exclusivamente en la planificación de una serie de estrategias y actividades generales, sino que interpela directamente a las competencias del profesorado para gestionar la diversidad cultural.

Para conseguir que realmente la educación sea inclusiva no es suficiente con que todo el estudiantado comparta un espacio y un horario, sino que es necesario cambios en las prácticas actuales de aprendizaje y enseñanza. Como nos recuerdan Borland y James (1999), Reindal (1995) o Tinklin y Hall (1999) el ambiente universitario puede ser en algunos casos discapacitador y algunos estudios previos como el de Moriña et al. (2013) han identificado barreras que restringen a los estudiantes con discapacidad la participación, el progreso y el éxito en la Universidad. En la misma línea, el estudio de Castellana y Sala (2006), concluye que las aulas no disponen de los recursos necesarios para favorecer la inclusión y el profesorado no imparte las clases utilizando las metodologías adecuadas para que puedan participar plenamente en ellas. Por otra parte, el estudio realizado por el equipo de Sánchez Palomino (2009), en la Universidad de Almería, concluye que los estudiantes con

discapacidad consideran que la Universidad debe poner los medios para que no sean discriminados y además se les debe facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a sus necesidades. También Borland y James (1999) comentan las dificultades encontradas al no poder participar en ciertas actividades prácticas o la existencia de metodologías que impiden que determinados estudiantes puedan seguirlas. Así mismo, según un estudio piloto efectuado en la Universitat Jaume I, el profesorado manifiesta que es necesaria una formación específica para trabajar con estudiantes con discapacidad que la Universidad no siempre dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum y que resulta muy enriquecedor para toda la comunidad universitaria convivir con estudiantes con diversidad funcional (Garcia-Molina y Sanahuja, 2015).

De todo ello se desprende el importante papel que juega el profesorado universitario y de ahí surge la necesidad de este proyecto que pretende indagar en cómo el profesorado a través de sus actitudes, proyectos docentes, propuestas didácticas, desarrollo de la acción tutorial, en definitiva, su práctica docente puede contribuir o no, a la inclusión del alumnado en la Universidad.

El hecho de plantear el estudio en dos contextos universitarios muy diversos, constituye un reto que dotará al proyecto mismo de un interés especial por el carácter intercultural y diverso, no solamente de las prácticas docentes del profesorado participante objeto de estudio, sino de los diferentes bagajes, referencias, experiencias y concepciones sobre la educación intercultural inclusiva de los investigadores e investigadoras implicadas.

Hoy en día, la adopción de concepciones abiertas e inclusivas respecto al modo de diseñar dispositivos y servicios es uno de los aspectos claves en el incremento en la participación de la personas en la universidad (Sánchez, Díez, Verdugo, Iglesias y Calvo, 2011). Se pretende hacer extensivo el diseño universal para el aprendizaje en la educación superior, entendido como: «el diseño universal aplicado a la educación puede ser un nuevo paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo». (McGuire, Scott y Shaw, 2006, p. 167). La aplicación del paradigma del diseño universal al ámbito universitario se pone de manifiesto a través de diversos enfoques que, aun manteniendo un eje vertebrador común, difieren en algunos aspectos específicos. Un trabajo llevado a cabo por Ruiz, Solé, Echeita, Sala, y Datsira (2012), describe un análisis pormenorizado del desarrollo del concepto del diseño universal aplicado en la enseñanza superior y en concreto en relación a las personas con diversidad funcional. Dada la juventud de estos enfoques, no existen aún demasiados estudios en los que se analice su desarrollo en el ámbito universitario. Lo anterior fundamenta uno de los retos de la educación intercultural inclusiva dado que realmente contar con profesorado inclusivos es una de las condiciones prioritarias para

garantizar que el éxito en la permanencia de un estudiante en la consecución de los propósitos de formación. Esto implica que el docente requiere una capacidad de formular un desarrollo pedagógico valorando la diversidad de sus estudiantes en términos de equidad e interculturalidad con el fin de transformar las prácticas pedagógicas desde la autorreflexión y con innovación de las metodologías. En este sentido, nos planteamos definir el estado actual de la dimensión pedagógica, didáctica, valorativa, personal, social e interpersonal en relación a las prácticas inclusivas del profesorado de la Fundación Universitaria Los Libertadores, de la Universidad de Reims y de la Universitat Jaume I de Castellón. Pretendemos acercarnos a la realidad docente para analizar si está de acuerdo a las condiciones dadas en las políticas y proyecto educativo institucional. Y ver cómo incide en la formulación de un plan de acción pedagógica fundamentada en principios éticos, sociales y educativos. En educación intercultural inclusiva no basta planificar acciones desde lo político y para la concienciación de la aceptación de la diferencia. Es fundamental reconocer al otro como sujeto de poder, consiente y capaz de decidir en su proyecto de vida y por ello se requiere identificar las dinámicas que existen en las aulas, las relaciones entre los sistemas didácticos y la acción y la mejor manera de generar un saber académico relación indisoluble con un saber enseñar para la vida. Por otra parte, el acceso del alumnado con discapacidad a la educación superior ha ido aumentando progresivamente en los últimos años. De hecho, algunos estudios internacionales como el de Higbee, Siaka y Bruch (2007) apuntan que la presencia de alumnado con discapacidad en la Universidad es reconocida por sus iguales como una experiencia educativa enriquecedora. Sin embargo, numerosos estudios (Hopkins, 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Nielsen, 2001; Prowse 2009; Riddell, Wilson y Tinklin, 2002; Ryan y Struhs, 2004; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004; Tinklin y Hall, 1999, etc.) Muestran también que la universidad, en ocasiones, no está suficientemente preparada para incluir al estudiante con discapacidad. Por todo ello nos formulamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo son y cómo inciden las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el proceso académico intercultural inclusivo de la Fundación Universitaria Los Libertadores, Universidad de Reims y de la Universitat Jaume I? ¿Cómo dinamizar y acompañar las prácticas docentes inclusivas en ambas instituciones?

Metodología

El proyecto que presentamos se enmarca en las pretensiones de la convocatoria puesto que pretende investigar sobre cómo la propia universidad contribuye a la garantía del ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y de la interculturalidad. Pretende fomentar la cooperación internacional entre instituciones

de educación superior y sus agentes e impulsar el desarrollo de iniciativas que contribuyen al desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas e interculturales.

Existe un gran número de estudios dedicados a la educación inclusiva, pero la mayoría de ellos se centran en la educación obligatoria, por lo que existe una necesidad de comprobar si son o no inclusivas las aulas universitarias (Moriña y Cotán, 2011). Según Díaz Sánchez (2000) la universidad es una de las instituciones más excluyente y segregadora. Es importante partir de la idea de que la universidad será inclusiva cuando asuma una cultura incluyente que afiance un lenguaje común entre el profesorado, considere las diferencias entre el alumnado como oportunidades para profundizar en el conocimiento, analice exhaustivamente los obstáculos que limitan o condicionan la participación del alumnado, se haga un uso eficaz de los recursos que pueden dar apoyo al aprendizaje y cuando el profesorado incorpore a su docencia la metodología que favorezcan la gestión de la diversidad del alumnado. En definitiva, cuando se creen unas condiciones que, según Fernández Batanero (2012), estimulen el proceso inclusivo que permita satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

En el proceso de investigación asume el ciclo holístico, desde la fase de exploración y delimitación del tema cuyo origen se dio por la implementación de la de acciones preliminares para la construcción de los lineamientos de educación inclusiva de la Fundación Universitaria Los Libertadores lo cual planteo unas tendencias iniciales del concepto de inclusión en la Universidad, por lo cual define los requerimientos académicos como sociales indispensables para la permanencia en cada uno de los programas de formación de la institución.

En la dimensión metodológica de la investigación se realizan tres fases de la siguiente forma:

La primera Fase es la Descriptiva donde se fundamente el proceso de inclusión a partir de los conocimientos y postulados teóricos donde se pueda constatar que el proceso de enseñanza en las diferentes facultades formulan el proceso de acceso teniendo en cuenta las condiciones de la población diversa evidenciando ausencia en las condiciones sociales, culturales y de contexto con relación a los perfiles de acceso y egreso de los estudiantes. Es descriptiva y en ella se fundamentará el proceso de inclusión a partir de los conocimientos y postulados teóricos. Se tratará de constatar que en las diferentes facultades de ambas instituciones se formula el proceso de acceso teniendo en cuenta las condiciones de la población diversa indagando sobre las condiciones sociales, culturales y de contexto con relación a los perfiles de acceso y egreso de los estudiantes. Ello se podrá en relación con las políticas y las dimensiones estructurales y contextuales de cada universidad (normativa, ayudas, apoyos, servicios, proyectos, recursos…).

La segunda Fase es la Interpretativa, se realizará la recolección de información de la práctica pedagógica de los docentes en el cumplimiento de la permanencia de los estudiantes.

La tercera fase construcción teórica, construcción teórica a través del resultado del proceso de análisis de contenido. Mediante las categorías de investigación y el análisis de datos se definen las dimensiones y acciones a implementar en relación las prácticas pedagógicas de los docentes que permitan fortalecer el desarrollo una universidad más intercultural e inclusiva.

Resultados y discusión

El proyecto se realiza en tres espacios geográficos y en la red. Los núcleos donde están integrados los equipo son: Castellón (donde están las personas del equipo de la UJI) ,Bogotá (donde están las personas del equipo de la Fundación Universitaria Los Libertadores) y Reims (equipo de Universidad Francia) Este permite la interdisciplinariedad y la movilidad de maestros a los diferentes contextos para intercambiar posturas, enfoques y situaciones de contexto político, social y económico que consolidad el papel del docente universitario en un sistema inclusivo.

La evaluación de prácticas inclusivas, se destaca la publicación de la Guía CEIN « Guía para la Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva» (2013), instrumento de autoevaluación escolar cuya dimensión C se enfoca al análisis de las prácticas docentes inclusivas siendo una herramienta indispensable para establecer las dimensiones e indicadores sobre los cuales se están realizando los análisis de las practicas que surgen desde las diferentes posturas políticas institucionales a nivel latinoamericano y Europeo, lo cual permite establecer categorías de encuentro ante los diferentes discursos de la educación inclusiva y las condiciones de movilidad en el proceso institucional.

Por otra parte se ha fortalecido el proceso de construcción de la Universidad intercultural inclusiva desde el estudio de las prácticas pedagógicas de los docentes con el fin de establecer las prácticas de enseñanza en el aula, los procesos de aprendizaje y la didáctica que garantiza la formación de profesionales idóneos y que por tanto puede incidir en el incremento de la calidad académica.

En consecuencia en los últimos años se ha detectado en cada país, que en cursos relativos a la formación docente del profesorado universitario la gestión de la diversidad del alumnado es motivo de preocupación de éstos. El profesorado demanda formación para dar respuesta a so estudiantes con discapacidad garantizando no sólo la accesibilidad, sino también la permanencia. Y ello exige garantizar la participación y el aprendizaje del estudiante, atendiendo a sus particularidades y flexibilizando las propuestas didácticas.

La investigación permite planificar respuestas contextualizadas en función de las necesidades de cada institución, pues los informantes, profesorado y estudiantes y técnicos son los directamente implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

Al reconocer al profesorado como actores centrales del proceso de la construcción de una universidad intercultural inclusiva desde la dimensión personal, social y profesional, se da la posibilidad de pensar en unas prácticas desde la movilidad del contexto y la relación con la atención educativa que permita ofrecer alternativas en la permanencia de los estudiantes.

En el ejercicio de las prácticas inclusivas en la Fundación Universitaria Los Libertadores el uso del término de inclusión en los contextos administrativos, directivos, académicos y comunitarios se ve sujeto a las condiciones contextuales de cada Facultad, por la necesidad de articular las políticas institucionales con los perfiles profesionales por programa. Es entonces que pensar en Educación Superior Inclusiva no puede generalizar en acciones pues debe estar situado por cada programa de formación articulado con el PEIL de la Fundación Universitaria.

La Caracterización de las dimensiones de la práctica pedagógica del profesorado en relación a la gestión de la diversidad desde un modelo intercultural inclusivo, permite orientar las políticas institucionales con una mirada no solo de la discapacidad sino en general de la permanencia de los estudiantes con garantía del derecho a la educación y profesionalización.

Al elaborar los Indicadores de prácticas interculturales inclusivas, la construcción de instrumentos de evaluación de las prácticas Interculturales inclusivas permite la realización de un Seminario compartido para la puesta en común de los resultados en las tres universidades.

Referencias

Acuña, C. & Bulit Goñi, L. (2010) Políticas de Discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos, Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Ainscow, M. & West, M. (2006) Escuelas Urbanas. Liderazgo y colaboración. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2008, 2ed) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea

Ainscow, M. Y West, M. (2008).Mejorar las escuelas urbanas. Buenos Aires: Narcea.

Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006).Improving Schools, Developing Inclusion. Nueva York: Routledge.

Arnaiz, P. (1999), El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. Universidad de Murcia.

Avila Durán, A.L. & Esquivel Cordero, V. (2009) Educación Inclusiva en nuestras aulas. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Costa Rica: Editorama S. A.

Blanco, R. (2007) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 3(4), 1-15.

Boggino, N. (2010) Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Rosario: Homo Sapiens.

Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), Rompiendo inercias. Claves para avan-zar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Indexfor inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Borsoni, M.J. (2001) Adecuaciones Curriculares. Apuntes de Atención a la Diversidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Borsoni, M.J. (2011). Construir un aula inclusiva estrategias e Intervenciones. Buenos Aires: Paidos.

Borsoni, M.J. (2011). Construir un aula inclusiva estrategias e Intervenciones. Buenos Aires. Paidos.

Bulit Goñi, L. (2010) Los derechos que vos matáis, gozan de buena salud. El concepto político-jurídico de Discriminación, en los derechos humanos de la discapacidad. Buenos Aires. Revista Jurídica El Derecho a publicar. 14/12/2010.

____Educación, Derechos Humanos y Discapacidad. España: Revista RIEDDH de Derechos Humanos y Discapacidad. Red Iberoamericana de Expertos en Discapacidad y Derechos Humanos, julio de 2011. En http://www.derechoshumanosaequitas.org/docs/boletin_rieddh.pdf.

___Certezas, Dualidades y Esperanzas. Santander, Revista Síndrome de Down. Fundación Cantábrica de Síndrome de Down, 2011.

___La Convención Internacional y la Sociedad Civil: De la moraleja a la revisión estratégica de las ONG. Buenos Aires, Boletín de ASDRA, Diciembre de 2008.

___Los derechos de las personas con discapacidad. Necesidad de una nueva mirada jurídico-política al Derecho argentino. Buenos Aires, Revista Jurídica El Derecho. 13/08/2010. En: http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=2363:los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad&catid=132:articulos-de-opinion&Itemid=21709.

Cabrera, P. & Yadarola, M. E. (2010). Autodeterminación e inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual. Presentado en el 12° Encuentro Nacional de FUAP. Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual. Montevideo, 5 de noviembre de 2010. Disponible en: http://www.fusdai.org.ar/index.php?q=publicaciones.

Castorina, J.A & Carretero, M. (2012). Desarrollo Cognitivo y Educación. Los inicios del conocimiento. Buenos Aires: Paidos.

Castorina, J.A, Carretero, M. (2012). Desarrollo Cognitivo y Educación. Los inicios del conocimiento. Buenos Aires. Paidos.

CAT (2008). Universal Design for Learning Guidelines.Version 1.0. Wakefield, MA: Author.

Coll, C. Y Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp) Desarrollo psicológico y educación, Tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.

Colombia Aprende. Disponible. http://www.colombiaaprende.edu.co. 2007.

Congreso Nacional de Colombia. Constitución Política de Colombia. Bogotá. 1991.

Congreso Nacional de Colombia. Decreto 2082 de noviembre de 1996

Darling-Hammond, L. (2001) Organizar las escuelas para los sujetos que aprenden EN L- Darling-Hamond El derecho de aprender. Capt.5. Barcelona: Ariel-Educación.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

Echeita, G. (2006).Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Nancea.

Elboj, C.; Puigdellivol, I; Solerr, M., Y Valls, R. (2002) Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: Graó.

Feldman, D. (2010) Enseñanza y Escuela. Buenos Aires: Paidos.

Gobierno De La Provincia De Córdoba, (2010). Diseño Curricular de Educación Inicial.

Gonzáles, C. Información sobre discapacidad. Trabajo presentado por el DANE, Septiembre, Bogotá, Colombia. 2007.

Gvirtz, S. (2010). Mejorar la escuela. Buenos Aires: Paidos.

Hernández Castilla, R. & Salinas, B. (2008) La evaluación didáctica como componente del diseño / desarrollo curricular. En: De La Herrán Gascón, A. & Paredes Labra, J. (coord.) Didáctica General. La práctica de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Mc Graw Hill.

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf.

Puigdellivol, I. (2000) La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. España Edit. Graó.

Izuzquiza Gasset, D. (2002). La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para alumnos con discapacidad intelectual. Propuestas didácticas para la escuela inclusiva. Tendencias Pedagógicas, Madrid.

EXPERIENCIAS DE EGRESADAS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON RELACIÓN A LA LÍNEA CURRICULAR DE PRÁCTICA BAJO EL ENFOQUE INCLUSIVO

María de la luz Arredondo Miranda
Nanette Soledad de Raucourt Amed
Susana Solange Díaz Vargas
Marylin Ivon Escobar Oviedo
María Fernanda Ríos Muñoz
Farabundo Fidel Rojas Aguilera
Gabriela Mackarena Rojo Cutipa[1]
Alexis Andrés Araya Cortés[2]

Resumen

La problemática de la investigación se centra en las nuevas demandas que existen en la Educación Chilena dirigidas a la inclusión escolar. La interrogante nace a partir de la escasa flexibilidad ante la incorporación de distintas acciones pedagógicas que deben implementar las/os estudiantes según el nivel cursado y las distintas modalidades de la Línea Curricular de Práctica de la carrera Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile (UCEN), Sede La Serena. El objetivo general de la investigación es analizar las experiencias de las egresadas del año 2015 de la carrera de Educación Diferencial, respecto a la línea curricular de práctica bajo un enfoque inclusivo. Para realizar el estudio se utilizó el método cualitativo para recolectar la información en profundidad, a través de entrevistas semi-estructuradas a 5 egresadas de dicha institución. Los resultados se analizaron por medio de matrices, las cuales permitieron establecer relaciones entre las diversas categorías y subcategorías del estudio. Podemos sostener que esta investigación contribuye directamente hacia la formación inicial de estudiantes de Educación Diferencial, pues será una instancia de potenciar la línea curricular de práctica, en conjunto con los docentes y profesores en formación, favoreciendo también a la gama de carreras de pedagogía que imparte la universidad tanto en La Serena, Santiago y otras instituciones de educación superior.

Palabras claves: Educación especial, formación inicial inclusiva, línea curricular de práctica.

1 Licenciados en Educación, Universidad Central de Chile, La Serena.
2 Académico de la Carrera de Educación Diferencial, Universidad Central de Chile, La Serena.

Introducción

La formación inicial de profesores de Educación Diferencial, que se imparte dentro del sistema educativo chileno, ha estado orientada por un paradigma clínico positivista, el cual clasifica al estudiante como un individuo aislado del contexto en donde se desenvuelve. Esta mirada ha ido cambiando gracias a las políticas públicas establecidas por el Ministerio de Educación de Chile, es así como las instituciones de educación superior (IES) que imparten la carrera de Educación Diferencial han ido modificando su visión sobre este paradigma, hacia otro que resalte la importancia de la atención a la diversidad.

La formación inicial docente es entendida según Ávalos (2004) como la primera etapa en el proceso de construcción de un docente, es el periodo en el cual un joven o una joven toman el destino de acercarse a la enseñanza: ¿Quien elige ser Maestro o Profesor actualmente? ¿Cuáles son los factores que intervienen en esta decisión? Las respuestas a estas interrogantes indican que, desde el punto de partida, la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos.

Congruente a lo anterior es que la formación inicial es parte de un aprendizaje constante en los/as estudiantes de educación en el cual se desarrollan competencias. Estos Aprendizajes serán indispensables para un propicio desarrollo de aptitudes y competencias, dentro del currículo implementado por el Ministerio de Educación de Chile. Para Pedraja (2012), en lo que respecta a la formación inicial, se puede establecer que las instituciones de educación superior son las responsables de entregar dicha formación, sin embargo, las formaciones en las prácticas profesionales debieran ser entregadas de manera conjunta por el departamento municipal de educación, u otras instituciones responsables y las universidades.

Acorde a la formación inicial, en conjunto a las nuevas demandas en la educación chilena enfocada en la inclusión, desde el enfoque inclusivo, nace una perspectiva para la atención a la diversidad, respetando las características individuales de todos los y las estudiantes de los establecimientos educacionales del país, por lo tanto esta formación se está desarrollando continuamente en los roles de los docentes en educación y en las escuelas a nivel general. Es por lo que desde el enfoque inclusivo se busca asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus diferencias individuales, características y necesidades. En este sentido la inclusión es una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, sin embargo, con frecuencia las políticas de educación inclusiva se consideran como parte de la Educación Especial, lo que limita el análisis de la totalidad de las exclusiones que se dan en el conjunto del sistema (Mineduc, 2004).

Contemplando una nueva perspectiva social, política y cultural, la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, ha comprendido que la formación inicial de profesores, debe ser un eje significativo para contribuir a la transformación de un sistema socio – educativo, para ello la carrera se ha posicionado con herramientas teóricas y prácticas que sustentan el propósito de formar profesionales facilitadores para fortalecer a las instituciones educativas bajo el enfoque inclusivo. Esto sería respaldado por el Mineduc (2015), el cual considera la inclusión como una dimensión esencial del derecho a la educación, cuya principal finalidad es ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, identificando y minimizando las barreras que limitan el acceso, progreso, participación, aprendizaje y desarrollo integral de todas las personas.

Según el paradigma propuesto por la carrera, un elemento propio para formar profesionales bajo el enfoque inclusivo es la línea curricular de práctica, la que en términos generales trata de acercar al estudiante a la realidad del sistema educativo y contribuir con las herramientas pedagógicas entregadas en las diferentes cátedras. Por lo tanto, dentro de la investigación se ha dado énfasis en analizar las experiencias de las egresadas del año 2015 de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, sede La Serena, respecto a la línea curricular de práctica desde la formación inicial bajo el enfoque inclusivo. Acorde a lo mencionado se rescata el termino de experiencia, lo que alude directamente a la vida del ser humano el cual está en constante interacción social, viviendo situaciones en distintos contextos que representan un significado propio e irrepetible para cada persona, es una acción concreta la que conlleva al razonamiento de lo vivido en la experiencia. En concreto la experiencia indica la referencia del conocimiento, a partir de la cual tiene que elaborarse, a la que ha de adecuarse, responder y corresponder, de la que tiene que dar razón o incluso la que ha de ser un contenido. En la medida en que el entendimiento humano haya de ser fuente de algún tipo de certeza que vaya más allá de la mera autoconciencia, debe apuntar a algo que no sea el mismo (Kant, citado en Amengual, 2007).

Desde este concepto nacieron las respuestas por parte de los sujetos de estudio de la investigación, por lo tanto las experiencias se pueden tomar como de utilidad o con algún valor de tipo sentimental, es por eso que la experiencia dependerá de cada persona en forma individual, cada uno vive las situaciones de acuerdo a sus características y contextos. De esta forma el término de experiencia en la investigación permitirá conocer e indagar en los sentires de las egresadas del año 2015 de la carrera Educación Diferencial, de la Universidad Central de Chile, sede La Serena. Serán las egresadas las protagonistas principales en entregar información sobre sus procesos tanto en sus inicios como al momento de finalizar su formación, acorde a la Línea Curricular de Práctica. La presente investigación tiene como objetivos específicos

identificar las barreras y facilitadores que declaran las egresadas respecto a la línea curricular de práctica de su formación inicial inclusiva, relacionar la línea curricular de práctica y la contribución a la formación inicial inclusiva y conocer los aportes de los tutores de práctica inicial, intermedia I, II y profesional, como facilitadores para el desarrollo de una formación inicial inclusiva.

Metodología de Investigación

Método

La investigación se desarrolló bajo los lineamientos del enfoque cualitativo, de acuerdo a lo descrito por Bisquerra (2004), el proceso de investigación bajo un enfoque cualitativo implica una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. Lo antes mencionado plantea que los investigadores cualitativos, estudian la realidad en su contexto natural, tal y como se vivencia, comprendiendo la realidad y los fenómenos en profundidad. La investigación cualitativa trata de acercarse de una forma holística a la realidad que va ser estudiada, valorando todas las perspectivas. En este sentido Vasilachis (2006), señala que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos, estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, texto observacionales, históricos, internacionales y visuales, que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

Es por esto que este enfoque aporta un significado personal e interpersonal a la investigación, en el contexto de la línea curricular de práctica bajo una formación inicial inclusiva. Lo que provoca un mayor sustento a los datos recopilados y analizados. En esta búsqueda de significados que las personas otorgan a sus experiencias, es que esta investigación se guía por el diseño fenomenológico, que lejos de ser un método de estudio es una filosofía para entender el verdadero sentido de los fenómenos, ya que es una secuencia de pasos e ideas que dan un resultado a la vivencia del ser humano en una determinada situación, procura interrogar la experiencia vivida y los significados que el sujeto le atribuye. Bisquerra(2004), describe el diseño fenomenológico como un enfoque que intenta descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales, siguiendo un proceso de investigación claramente inductivo que en los trabajo adopta múltiples formas. Se inicia con una fase eminentemente descriptiva,

en la que se recoge información sobre la experiencia concreta del objeto de estudio de la manera más libre y exhaustiva posible.

Participantes

La muestra de esta investigación estuvo conformada por cinco Profesoras de Educación Diferencial, egresadas de la universidad Central de Chile el año 2015, quienes cursaron la malla DI04 y que actualmente se encuentran trabajando en diversas instituciones educativas.

Instrumentos

El instrumento de recolección de información seleccionado fue la entrevista semiestructurada, el cual tiene relación directa con el diseño metodológico y la problemática identificada. Esta técnica es considerada por Serrano (2014), como una conversación cara a cara entre el entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de las interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados. El instrumento fue validado a través de la modalidad juicio de expertos, a cargo de tres académicos de la escuela de educación diferencial de la Universidad Central de Chile.

Por último, los datos fueron transcritos y analizados mediante la técnica de matrices, las cuales permitieron organizar la información y establecer las relaciones entre las categorías preestablecidas para esta investigación.

Resultados

El modelo 1 de la matriz, incluye las experiencias de forma explícita de diferentes sujetos, en relación a la línea curricular de práctica de la carrera Educación Diferencial UCEN y la realidad vivida en los distintos establecimientos educativos y modalidad de educación Chilena. El modelo 2 de matriz presenta los análisis por subcategoría, los cuales fortalecen el contenido y la recolección de la información para lograr el análisis final.

Según la primera subcategoría, Aportes de la línea curricular de práctica, las egresadas declaran que es pertinente y relevante, ya que dentro de esta línea adquieren experiencias del sistema educativo y herramientas para sobrellevar diferentes situaciones en distintas modalidades educativas.

También se considera relevante el poder desarrollar una práctica desde primer año, lo cual establece una continuidad o lejanía de la carrera, determinando si existe la vocación necesaria para continuar.

Con respecto a los tiempos que determina la universidad para llevar a cabo la práctica, ya sea en sus primeros niveles hasta la práctica profesional, existe una diferencia de opiniones entre los sujetos de estudio, ya que algunas expresan que el tiempo que está establecido para realizar cada práctica es el adecuado, estando acorde a las exigencias de la universidad. Existiendo una discrepancia donde las egresadas mencionan que durante los tres primeros años de práctica el tiempo era escaso, donde se dificultaba el trabajo colaborativo con los profesionales que son parte del establecimiento educacional, tornándose una barrera para la planificación de clases o algún tipo de intervención que pudiesen haber realizado las egresadas en el curso que se desenvolvían durante sus prácticas.

Las citas son ejemplos de esta interpretación (EX corresponde al código de la persona entrevistada).

E1 Respecto a la pertinencia y relevancia de la línea curricular de práctica:

"Te forma como profesional desde el inicio y a parte que vas reforzando todo lo que te van enseñando y lo vas aplicando los valores que ellos te van diciendo, como lo que es el enfoque inclusivo que tú lo vas aplicando en aula, ya sea desde el apoyo más básico, hasta lo más grande que puedes hacer".

E1 respecto a la práctica inicial para desertar o continuar en la carrera:

"Es bastante decisiva la práctica inicial, para mí fue decisivo, de hecho, yo no estaba convencida de la carrera y en la práctica me hizo estar completamente segura de lo que quería".

E5 respecto al tiempo destinado a las prácticas:

"No, yo siempre plantee en las reflexiones que el tiempo que se daba por rotación en cada práctica es muy poco, ahora entiendo que tenemos que conocer distintas realidades y todo, creo que las prácticas, tienen objetivos, si bien no son macro tampoco son menores, me parece que en ese tiempo destinado es muy escaso".

E3 respecto al tiempo destinado a las prácticas:

"Si, por lo menos yo siempre estuve bien en los tiempos, siempre en las cosas, no encuentro necesario ponte tú en primer año estar más tiempo, no porque está bien".

Además agrega:

"Bueno, porque igual por ejemplo con los bloques que te dan en las mañanas, siempre uno tiene clases en la tardes en la universidad, ya extender la práctica es como, extenderse con los ramos".

En el desarrollo específico de la subcategoría Centros de prácticas señalan las egresadas un aspecto destacable que significa el conocer las distintas modalidades

de educación Chilena, considerando las diversas realidades y contexto en las que se enfrentan, valorando las experiencia vividas y aprendizajes que construyeron en su futuro y por otra parte, las acerco al área laboral que les gustaría trabajar.

> E5: *"La relevancia que se le atribuye a la rotación es conocer distintas realidad, no solo niveles socio-culturales o económicos, sino que también las modalidades de la educación, como Escuela especiales de lenguaje, escuelas especiales y educación regular con PIE".*

De acuerdo a la subcategoría Enfoque Inclusivo desde la carrera Educación Diferencial Ucen, es donde podemos rescatar la valoración que manifiestan las egresadas, dejando claro la diferencia que existe entre profesionales según su formación inicial y lo importante que significó formarse bajo un enfoque inclusivo, de esta forma señalan ser ellas mismas las facilitadoras de la inclusión como trabajo inicial a este gran cambio, sin embargo, también mencionan las barreras que se generan en el sistema educativo y en la realidad de cada escuela, que son más bien limitantes y rígidas en cuanto a sus procesos de innovación y las condiciones son escasas para avanzar en la inclusión.

> E5: *"Para mi unos de los objetivos es generar un antes y un después, en todo los lugares que nosotros estemos, si bien quizás no vamos a cambiar las prácticas de todos los docentes es importante que tomemos el rol de agentes de cambio, no importando si se logra o no, pero siempre tener ese rol siempre tener esa perspectiva de cambio".*

Según lo planteado en la subcategoría Estrategias de los talleres de prácticas, se destaca que existe un acompañamiento en el ámbito administrativo, es decir, a lo que compete a revisión de portafolios, redactar informes, rellenar formularios entre otros. Pero faltan momentos de críticas y reflexiones en los talleres de práctica que se deben abordar y ser parte de los aprendizajes tanto para la misma estudiante como también a los respectivos tutores. Si bien el rol que deben cumplir los tutores bajo la línea curricular de práctica, no se basa simplemente en la supervisión en los centros educativos, sino más bien en la orientación, comprensión y apoyo del quehacer pedagógico del estudiante en práctica, para poder afrontar diversas situaciones que se conectan directamente en los distintos contextos en que se desarrollan.

Otro aspecto importante en cuanto a la construcción de portafolios, durante los cuatro años la gran mayoría de las egresadas concuerdan que si bien fue un aporte para poder interiorizar en las distintas modalidades educativas, asimismo fue pertinente y relevante para poder llevar cabo un mejor trabajo administrativo al momento de estar inserto en el ámbito laboral, pero es necesario rescatar que la construcción de los portafolios no solo deben estar enfocados en la calificación, sino más bien que sea una instancia de reflexión y retroalimentación propia para la misma

estudiante que se encuentra en el proceso de formación inicial bajo un enfoque inclusivo y que esto se visualice de tal manera. Además es importante plasmar que dentro de las opiniones nace la reflexión que los portafolios debiesen ser más acotados, entregando información específica y apreciable de acuerdo a lo que se pretende conocer.

> E3 respecto a la construcción de portafolios: *"Ya mira igual los portafolios te enseñan a, por ejemplo realizar los informes, que ya después uno hace en los colegios, el informe psicopedagógico, te enseña a como clasificar todo lo que tienes, no se hacer análisis cualitativos, cuantitativos, pero muchas veces yo encuentro que piden información que esta demás por ejemplo, a veces uno se desgasta pidiendo los PIE, pero si es relevante aunque algunos puntos encuentro que no, como que están demás, pero si es importante el portafolio".*

De acuerdo a la subcategoría Enfoque Inclusivo desde la carrera Educación Diferencial Ucen, es donde podemos rescatar la valoración que manifiestan las egresadas, dejando claro la diferencia que existe entre profesionales según su formación inicial y lo importante que significó formarse bajo un enfoque inclusivo, de esta forma señalan ser ellas mismas las facilitadoras de la inclusión como trabajo inicial a este gran cambio, sin embargo, también mencionan las barreras que se generan en el sistema educativo y en la realidad de cada escuela, que son más bien limitantes y rígidas en cuanto a sus procesos de innovación y las condiciones son escasas para avanzar en la inclusión.

> E5: *"Para mi unos de los objetivos es generar un antes y un después, en todo los lugares que nosotros estemos, si bien quizás no vamos a cambiar las prácticas de todos los docentes es importante que tomemos el rol de agentes de cambio, no importando si se logra o no, pero siempre tener ese rol siempre tener esa perspectiva de cambio".*

Según los datos recabados en relación a la subcategoría Roles de los tutores, los aportes bibliográficos, no eran de necesidad de la línea curricular de práctica, así también los aportes u orientaciones pedagógicas eran aisladas y enfatizadas a las necesidades individuales de las estudiantes. La entrega de bibliografía dependía de las estudiantes, es decir del interés y de la necesidad que pudieran demostrar a los docentes, dentro de estos aportes, algo transversal eran los test psicopedagógicos, los cuales eran esenciales para elaborar los informes.

> E2: *"Sabes que en el momento en el que nos hicieron más cosas bibliográficas y pedagógicas fue en el último año, pero antes, en los otros años siendo sincera, que yo me acuerde de eso no tanto, como te digo esta materia de la parte bibliográfica te lo dan los profesores que son de asignatura".*

Además agrega:

"Hubo harto de estrategias tomar frente a diversas situaciones que podían ocurrir dentro de la sala y fuera de la sala de clases, con los profesores o con los alumnos".

Conclusiones

Como se ha podido apreciar a través del marco teórico de esta investigación, actualmente en la educación Chilena existen nuevos desafíos, enfocados en una educación de calidad y en atención a la diversidad, lo cual nos ha llevado a investigar en profundidad la formación inicial desde un enfoque inclusivo de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, sede La Serena. Por lo cual, el proceso formativo adquiere especial relevancia, considerando las experiencias de las egresadas del año 2015 de la misma carrera y pertinencia que existe en su quehacer pedagógico en el desarrollo sus prácticas en los diversos centros educativos.

Según el objetivo específico de Identificar las barreras y facilitadores que declaran las egresadas respecto a la línea curricular de práctica de su formación inicial inclusiva, se puede destacar que en relación al proceso de práctica, las y los estudiantes se enfrentan a un paradigma educativo contrario a su formación inicial, lo cual obstaculiza su quehacer pedagógico desde una dimensión inclusiva. En este sentido también se encuentra los facilitadores, los cuales se orientan a la interacción que puede generar las alumnas en prácticas con algún miembro del equipo de programa de integración escolar de los establecimientos educacionales y de esta manera favorecer el proceso de enseñanza-aprendizajes de los/as estudiantes que presentan alguna necesidad educativa, destacando otro facilitador fundamental el ser agente de cambios bajo el enfoque inclusivo.

Al respecto de la formación inicial inclusiva y sus aportes en la educación Chilena, es por lo que el objetivo específico de relacionar la línea curricular de práctica y la contribución a la formación inicial inclusiva, se puede señalar la valoración de la formación inicial inclusiva en el quehacer pedagógico que desarrollan en el aula común, el cual va en directa relación con el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad en un ambiente común, de colaboración con el entorno, entregando sugerencias que atiendan a las necesidades educativas especiales de los/as estudiantes y también brinden el acceso y participación a las experiencias de aprendizajes.

Comprendiendo la importancia y distinción del rol de los tutores de práctica en el proceso de formación inicial inclusiva, el objetivo específico de Conocer los aportes de los tutores de práctica inicial, intermedia I, II y profesional, como facilitadores para el desarrollo de una formación inicial inclusiva, se destaca la relevancia e importancia del acompañamiento que realiza el/la tutor al estudiante durante el desarrollo de sus prácticas en los distintos centros educativos, demostrando

que existe una heterogeneidad en los aportes que entregan los distintos tutores por las exigencias que se implementan en cada nivel de práctica y de sus estudiantes. Así también durante el proceso de indagación y recopilación de información se logró identificar que una de las barreras importantes para el desarrollo de las prácticas son los centros educativos, lo que según las experiencias de las egresadas se refleja un enfoque tradicionalista, homogeneizador y rígido, el cual no permite en algunos casos llevar a cabo el rol del estudiante en práctica en sus distintos niveles bajo un enfoque inclusivo.

Es importante señalar que dentro de los supuestos planteados las egresadas coinciden en que la línea curricular es un facilitados y un requisito de adquisición de experiencias, lo que significa que la línea curricular es un pilar fundamental para la formación de las educadoras de pre grado. También coinciden que las orientaciones de los tutores están acorde a las exigencias de práctica, sin embargo concluyen en que lo administrativo se debe conjugar con el desarrollo de la reflexión dentro del aula como desde una mirada teórica.

En lo que respecta al supuesto de la escasa flexibilidad de los centros de práctica ante la incorporación de acciones pedagogías bajo el enfoque inclusivo, las egresadas coinciden en que los centros de práctica no poseen un enfoque inclusivo, lo que dificulta el quehacer pedagógico en las práctica inicial, intermedia I, II y profesional, también manifiestan que el sistema educativo es homogeneizador lo cual dificulta aún más implementar estrategias diversificadas, más bien los centros de práctica las integran como ayudantes del profesor de aula, el trabajo con el equipo PIE es escaso, resaltando que la práctica debería a la par con el equipo de integración de los establecimientos, no que solo trabajar en aula.

Otro supuesto el cual tiene directa relación con las distintas modalidades de la educación en Chile y tomando en cuenta cada una de estas realidades, se respalda que acceder a estas son un facilitador y un potenciador de aprendizajes, más aun cuando a través de estas experiencias las egresadas manifiestan que además son un determinante al momento de escoger por algunas de las menciones impartidas por la escuela, ya sea discapacidad intelectual o necesidades educativas de carácter transitorias, por otra parte queda de manifiesto ciertas discrepancias en relación al tiempo destinado a las prácticas, pero si consideran que el periodo destinado a la práctica profesional permite llevar a cabo todo lo aprendido durante los cuatro años de formación profesional bajo una mirada inclusiva, poniendo en énfasis el trabajo colaborativo y las estrategias diversificadas.

En consecuencia los resultados nos brindaron información relevante para enriquecer la continuidad de la investigación considerando que la formación inicial es el pilar fundamental para avanzar hacia una inclusión efectiva, comprometiéndonos

con facilitar las distintas áreas del contexto educativo para atender a la diversidad siendo educadores diferenciales transformadores en el sistema educativo Chileno.

Referencias

Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100001.

Avalos, Beatrice. (2004). La Formación Docente Inicial en Chile. Obtenido de: http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. Barcelona, España: La Muralla.

MINEDUC. (2004). Nueva perspectivas y visión de la educación especial. Iinforme de la comisión de expertos. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf.

MINEDUC. (2015). Mesa Técnica Educación Especial. Propuesta para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educacion especial. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf.

Pedraja, L. A. (2012). Calidad de la formación docente: evidencia empírica en las Universidades Chilenas. Formación Universitaria. Obtenido de http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=663caaac-be4b-4f65-8169-52b82d1cfb90%40sessionmgr113&vid=0&hid=115.

Serrano. (2004) “Investigación cualitativa. Retos e interrogantes”. I Métodos, Madrid, España: La Muralla, p. 26.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de intervención Cualitativa. Obtenido de file:///C:/Users/luzar_000/Desktop/VASILACHIS_Estrategias-de-investigación-cualitativa.pdf.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA BILINGUE DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGOGICOS DE CURSOS DE 2006 E 2013

Mario Jose Missagia Jr[1]

Resumo

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da graduação em pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), datado de 2006, é um marco na historia desta instituição. A partir dele a dedicação secular, a educação de surdos e a formação de professores de surdos assume o desafio de formar pedagogos em uma perspectiva bilíngue. Inicialmente, o curso se preparou para receber alunos fluentes em LIBRAS, garantiu metade de suas vagas para surdos, porém a prática trouxe um conjunto de desafios que abalaram todo o projeto - baixo número de alunos e professores fluentes em LIBRAS e uma alta porcentagem de evasão de surdos. A vivência do ensino superior no INES leva a uma série de transformações institucionais, as quais colocam impasses profundos à organização do instituto e à forma como este percebe seu papel diante da surdez e dos surdos, o forçando a reinventar a herança da educação especial em nome de assumir um papel em um contexto inclusivo. Desta forma, após uma década de ensino superior, surge o PPC de 2013, trazendo profundas mudanças no currículo e algumas significativas mudanças de discurso no tocante aos surdos, aos ouvintes e ao próprio INES. Na presente pesquisa pretendemos comparar estes documentos com alguns números consolidados ao longo desta primeira década, a fim de perceber como a dupla identidade institucional do INES, hora vivido como "casa dos surdos", hora vivido como espaço de formação de professores, se afirma no processo de consolidação do ensino superior no "território surdo". Destacamos como elemento influente neste processo a inclusão de surdos na rede educacional regular no nível básico; iniciativa que, possivelmente, contribui para reduzir o número de alunos do Colégio de Aplicação do INES e, ao mesmo tempo, para ampliar a demanda por professores detentores de uma formação voltada para a educação bilíngue de surdos.

[1] Professor Adjunto do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, Brasil; Professor colaborador do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Curso de Pedagogia Bilingue do INES. Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa do INES. Membro do Grupo de Pesquisa Narrativas sobre Surdez, História e Sociedade (http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf).

Palavras-chave: Inclusão e Educação de Surdos; Pedagogia Bilíngue e Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Introdução

"O homem nasceu livre, mas em toda parte está a ferros"
J. J. Rousseau[2]

Fundado em meados do XIX, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi o resultado da iniciativa do professor surdo francês E. Huet, acolhida pelo Imperador do Brasil D. Pedro II. Neste momento, tem início a história das políticas públicas para a surdez no Brasil. Neste primeiro passo, independente da intensa discussão pedagógica/metodológica que se tornará o ponto nevrálgico da disputa ideológica a respeito das diferentes concepções sobre a surdez, havia uma clareza a respeito da necessidade de reunir os surdos em um lugar destinado a educá-los. Neste sentido, o caráter de excepcionalidade atribuído à surdez, justifica uma educação igualmente excepcional, porém, desde seu início, comprometida com a tarefa de preparar surdos para encontrarem condições de assumir espaços na sociedade.

> Dirigido a V. Excelência o pedido de informação que esta carta encerra, devo dizer que o faço amparado nos sentimentos fraternais e Humanitários de quem dirige a esse benemérito Instituto. Tenho uma filha surda muda de 16 anos de idade e grande lucidez de espirito, força, prestimosa e hábil em costuras, bordados, pintura [...].
> Infelizmente, falta-lhe o principal para ter personalidade jurídica: a leitura e a escrita de que tem apenas conhecimentos rudimentares e empyricos. (1931)[3].

Independente da inexistência de legislações que nos permitam apelar a uma definição clara da questão, a longeva história da educação profissional no INES demonstra a preocupação do Instituto em garantir condições de autonomia a seus alunos. A formação profissional nas escolas de carpintaria e gráfica, por exemplo, foi uma marca da instituição no século XX. Por outro lado, eram espaços pedagógicos, exclusivamente, dedicados a alunos surdos, no qual houve o predomínio ao menos teórico de métodos orais. Porém, sempre com a marcante presença da comunicação gestual, seja como prática entre os alunos, seja como elemento incorporado a didática de professores e repetidores,[4] ou mesmo na consciência de que os métodos orais não eram igualmente acessíveis a todos os surdos da instituição, assim como não o era a

2 Rousseau, J. 1966.
3 Livro de Correspondências, 1931 – Acervo Histórico do INES.
4 Rocha, 2008, p 42. Reproduz um alfabeto manual descrito por Flausino José da Costa Gama, ex-aluno e professor repetidor do instituto, em 1875.

língua portuguesa escrita: ponto fundamental para a inclusão no mundo legal, no universo do direito e da propriedade.

A legislação específica que primeiro define a questão do espaço próprio para a educação de pessoas surdas e a relação destes espaços com os espaços educacionais regulares – no caso inicial, onde estes não coincidem – é a Lei de Diretrizes e Bases de 1961[5]. Esta assegura, ao mesmo tempo, que "a educação dos excepcionais, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade", e que os "excepcionais" deveriam ter suas necessidades educacionais atendidas. Desta forma, não se trata de uma divergência a respeito da finalidade da educação de surdo. Está clara a percepção das pessoas surdas como educandos excepcionais, ou seja, cuja rede regular de ensino não teria condições de, por meio de seus recursos regulares, introduzir no mundo dos adultos[6]; sendo, portanto, necessário um trabalho excepcional – o qual, naquele momento, se acreditava passar pela construção das condições de dominar a Língua Portuguesa[7].

Mesmo com a LDB de 1971 e a criação da CENESP em 1973, não se altera o quadro, pois permanece a concepção de que a política de ensino não dá conta de pessoas cuja condição é considerada excepcional, as quais demandariam, desta forma, políticas educativas excepcionais. Apenas na constituição de 1988, "a educação dos excepcionais, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade", ou seja, apenas neste momento o Brasil, por força de sua legislação, passa a recomendar a educação em espaços regulares a todos, fato que indica não só uma mudança na percepção dos espaços escolares, que deixam de ser regulares e excepcionais, mas também nos educandos, que avançam nos termos da lei em direção a deixarem de ser percebidos igualmente como regulares e excepcionais.

Passo importante na direção de desenhar o panorama atual é dado pela Lei 7853 de 1989, a qual garante "oferta obrigatória e gratuita de educação especial na rede pública de ensino" e garante, na rede pública e privada, a matrícula de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino". Porém, a distinção continua válida, pois continua a percepção do educando, que ao ser considerado como "capaz" ou incapaz de ser atendido pela rede regular, faz com que esta rede seja comprometida, apenas, com alunos enquadrados em uma categoria única, em um certo padrão. A Política Nacional de Educação Especial de 1994, reforça este ponto, ao indicar a "integração instrucional" aqueles que possuem

---

5 Toda legislação citada neste trabalho pode ser encontrada em http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/

6 Arendt, 2001, p. 247.

7 Minimamente na modalidade escrita, capaz de dar personalidade jurídica a seu usuário.

condições de acompanhar as aulas da rede regular a partir dos métodos de ensino vigentes.

Se é possível criticar a referida Lei por manter a ideia de que existem os que estão dentro e os que estão fora, inerente a ideias de "integrar", por outro lado, ao admitir o fato da existência de dois sistemas paralelos, se inicia o processo de revisão destes, deixando clara a intenção de unificar tanto os espaços educativos quanto os educandos. Por trás deste debate há uma dupla questão ontológico-pedagógica. São todos os seres humanos iguais? Todos podem ou devem ser atendidos no mesmo espaço[8] pedagógico? A primeira questão tendeu a ser respondida de forma afirmativa no mundo moderno ocidental[9]. Ou seja, o fato de sermos animais de uma mesma espécie foi elevado à condição de marco ontológico, de elemento justificador de nossa suposta igualdade fundamental.[10] Porém, até aquele momento, esta percepção não serviu de justificativa para se propor que: em sendo animais de uma mesma espécie, sendo ontologicamente iguais e epistemologicamente semelhantes, deve a instituição dedicada a dar conta de nosso treinamento acadêmico ser a mesma, pois estando ela equidistante de toda a diversidade de condições humanas, ela não deve se voltar mais para uma condição que para outra.

A esta segunda questão se contrapõe o termo "excepcional", ou seja, o caráter de acessão que suspende a regra, levando a proposição de uma forma educativa particular a qual deve dar conta de equiparar os termos, possibilitando que os indivíduos distintos assumam em algum momento condições de acompanhar uma educação igual. Se olharmos para a história em busca do ideal de uma escola pública e gratuita, de alcance pretensamente universal, encontraremos a Revolução Francesa e a proposta Condorset para reformar o sistema educativo[11] em lugar de destaque. Nesta proposta já se destaca o ideal de igualdade entre os homens. Já é claro, também, a percepção da escola como promotora deste ideal; no ponto inicial da escola moderna se encontra o reconhecimento da diferença e sua negação, pois, se os homens "nasceram livres", em todo lugar e "está a ferros" (Rousseau,1966), coube a escola o papel redentor de reconstruir e ampliar a igualdade fundamental desfeita pela dimensão "política".

---

8 Espaço, neste momento, não esta sendo usado como sinônimo de lugar, ponto geograficamente localizado, mas sim como um cenário, um seguimento onde a vida se desenrola em termos comuns, onde se inscrevem métodos e relações, ou seja, como um mesmo conjunto de relações sociais.

9 JR Missagia, Mario, 2013.

10 Dumont, L. 1997.

11 Boto, C. 2003.

Assim, com a escola pública, gratuita e de pretensões universalistas, nasce desafiando a desigualdade "política"[12], a escola especial. A escola própria àqueles que são tidos como excepcionais, especiais, anormais de alguma forma, nasce de frente para o desafio de promover a igualdade entre os homens, partindo do principio de que alguns são distintos e sua condição de igualdade deve ser possibilitada, seja no sentido de adquirir uma capacidade que não se tem – como a comunicação oral dos surdos – seja nos sentido de poder desempenhar uma função dentro da esfera das funções regulares – como a carpinteiro, gráfico e etc. – e, desta forma, ter uma "vida normal", ou seja, integrada a esfera econômica e jurídica da sociedade.

Se destacamos que o objetivo da educação especial é a regularidade, ou seja, a conversão da diferença em normalidade, já é possível notar, a partir do caminho que percorremos, uma gradativa ampliação da indicação legal do uso de espaços regulares para esta função. Mesmo que por uma questão tática, ou por uma questão de princípios[13], a educação se converte, gradativamente, de especial à regular. Neste sentido, vai um amplo movimento internacional, como evidenciam as conferencias de Jomtien (1990), Salamanca (1994), Montreal (2001), Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); este movimento mostra a conversão da percepção binária "normal" e "subnormal", "padrão" ou "especial", em uma nova forma baseada na significação da diferença como diversidade e, portanto, mais representativa da percepção dos espaços regulares como espaços de todos.

Se há um texto onde esta ideia nos parece evidente em seu vínculo com sua origem moderna ocidental é na abertura do Livro "Working Towards Inclusive Education Social Contexts" de Mittler, onde se lê: "Its time to move on. The endless debates and the streams of publications about 'integration *versus* segregation' for a minority of children have been overtaken by a new agenda, which is about human rights and about the kind of society and kind of schools we want for all our children" (2000, p. VII).

Caminhando paralelamente a esta percepção publicada em 2000, ou seja, ilustrando o fato de que há uma correspondência entre a literatura da área, as convenções internacionais e a legislação educacional brasileira – mesmo com descompasso -, a Resolução CNE/CEB 04/2009, indica o início da matrícula na rede regular de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

12 Termo usado por Rousseau em seu "Discurso sobre as razões da desigualdade entre os homens", o qual é significativo pois dá a entender que as desigualdades sociais são fruto das construções sociais dos homens, e não o oposto.

13 Inclusão como opção econômica mais viável para as redes regulares ou a inclusão como uma proposta que assuma a igualdade ontológica entre os homens.

habilidades/superdotação, assim como matriculá-los no Atendimento Educacional Especializado. O Decreto 7611/2011, reforça o entendimento de que ser considerado "deficiente" não permite negar a matricula na rede regular, fazendo com que, mesmo sem negar uma rede de apoio paralela, a rede regular de ensino seja o espaço escolar do aluno deficiente. Mas, é apenas com a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015 (lei 13.146) que se garantiu medidas efetivas para impedir e punir práticas discriminatórias, sejam estas fundadas sobre preconceitos, sejam estas fundadas sobre diferenças de capacidade intelectual, física ou linguística; tendo, desta forma, grande efetividade em garantir o acesso de alunos fora do padrão pressuposto pela escola nas salas de aula regulares.

Neste sentido a legislação coloca a escola em xeque; não se pode mais ser uma escola para todos: todos aqueles que possam adequar-se aos seus padrões acadêmicos, ou seja, a sua mistura particular de técnica e cultura ocidental dominante.[14] O desafio agora de legar à futura geração a formação que a introduzirá no mundo dos adultos, depende não só da condição de dar a este aluno os meios de se adequar; mas principalmente, de adequar a escola às necessidades dos alunos.

Mas como fica um instituto nacional dedicado a educação de surdos neste caso? No exemplo de uma instituição privada de ensino, destinada a ser uma proposta educativa para surdos, a questão é completamente distinta e muito mais simples, pois basta que ela não confronte a lei frontalmente e ela se constituirá em uma opção de ensino válida, pois a ela só se reportam aqueles que optarem por seu modelo de ensino. Mas, no caso do INES o ponto é outro. Um instituto destinado à educação de surdos, nacionalmente, não pode se dar ao luxo de, apenas, achar um lugar para si dentro da política educacional vigente. Ele deve ser expressão desta política ou mesmo intérprete privilegiado desta, no que toca sua área particular.

Porém, a garantia da efetiva matrícula na rede regular tem potencial para impactar, fortemente, o público do INES. A educação básica do Instituto é formada, predominantemente, por alunos que moram em regiões distantes das Laranjeiras[15] e o nível de renda médio destes bairros indica que estes alunos podem ser considerados pobres ou de classe média baixa[16], fazendo com que o custo de deslocamento até o instituto seja um pesado fardo para os pais de alunos jovens demais para ir sozinhos à aula. Este fato é confirmado pelo costume da permanência de pais de alunos no Instituto durante o tempo das aulas, havendo uma sala específica para este fim e ações da instituição para atender estes pais.[17]

---

14 Bourdieu, P. 1998.

15 Bairro onde o INES está localizado.

16 Missagia, Mario. 2003

1717 Sala de Pais, localizada no prédio principal. Anualmente há um bazar de pais que levada verba para ajudar a custear o deslocamento destes responsáveis que levam seus filhos à escola.

Consideramos, ao menos provável, que este fator tenha contribuído para o decréscimo de matriculas no nível médio no INES, o qual foi tão intenso que incluiu mesmo, em 2016, o fechamento das turmas do turno vespertino – ocorrido este ano. Importante notar que esta tendência de migração dos alunos surdos das escolas especiais para as escolas regulares, afeta não só o INES e não só o Rio de Janeiro, mas todo o pais, como demonstra Mandelblatt (2014).

Ao se fundar o Instituto Nacional de Surdos e Mudos se cria um lugar destinado aos então "surdos e mudos". Esta experiência comum à França, Portugal e tantos outros Estados nacionais unitários, de criar institutos nacionais, centraliza o que se encontrava disperso. No caso particular da surdez, reunir os surdos para educá-los significa reverter uma dispersão fundada sobre a prevalência surdez. Dentre as causas da surdez neurosensorial[18] predominam largamente as causas ambientais, como a rubéola, caxumba, o sarampo e o uso de drogas ototóxicas. Assim, os surdos tendem a se encontrar dispersos pelo território, fazendo mais sentido, normalmente, associar o número de surdos de uma localidade às condições de saúde coletiva do que às questões genéticas.

Desta forma, ao se reconhecer a condição de surdo como excepcional e justificar uma educação igualmente excepcional[19] para estes jovens, se cria um espaço onde a surdez passa a ser a marca predominante, abrindo espaço para que o convívio das pessoas surdas produza soluções pensadas a partir de suas perspectivas para as questões colocadas pelo não escutar. Sendo assim, a escola especial ocupa um lugar fundamental na chamada "comunidade surda"; fundamental pois é a partir deste convívio que se pode fundar a inversão de perspectiva necessária para se pensar a surdez como uma forma própria e não como a ausência da audição, ou seja, é neste momento que a dispersão dos surdos no território deixa de ser ditada pelo padrão de incidência da surdez e passa a ser uma questão cultural; ainda que nesta escola/território, pelo próprio fato dela existir para enfrentar as consequências do não escutar, o fato de se "ser surdo" tende a ser percebido negativamente.

As escolas que imaginamos quando fechamos nossos olhos, quando nos lembramos de nossa infância, podem ser muito diferentes, mas possivelmente remeterão a alguns pontos comuns às experiências escolares do mundo moderno ocidental. Boto (2003), em seu texto sobre a proposta Condoreset para a educação na França revolucionária, destaca a forma como a escola serve a um projeto de transformação social, pois, se os homens nascem livres e iguais, mas se encontram a ferros, seria a escola a ferramenta capaz de converter a desigualdade em igualdade e fazer com que cada um, independentemente de sua origem social, tivesse a possibilidade de desenvolver seus talentos. Porém, neste processo uma pessoa deve

18 Site "http://www.direitodeouvir.com.br/a-surdez-seus-tipos-e-causas/"
19 Excepcional como contrário de regular, não como conceito legal.

falar para que muitas a escutem, uma pessoa deve ter o poder de desconsiderar as distinções sociais de nobre e plebeus, seus traços particulares de comportamento, em nome de permitir à todos o acesso à formação necessária para trilhar os mais diversos caminhos disponíveis na sociedade. Se a isto somarmos o valor da abstração, a burocracia e a alienação de uma linha de montagem, teremos a escola moderna, esta instituição total pautada no controle (Foucault, 1977); controle inerente à condição de quem propõe que o mundo deva ser diferente do que é, controle suficiente para promover uma revolução dos ideais contra as práticas sociais.

Sob este mesmo espírito iluminista (criticado por Foucault) os surdos foram reunidos em escolas, reunidos para sair das trevas e alcançarem a suposta luz do conhecimento. De posse destas poderiam, assim como os camponeses formalmente ignorantes da França de outrora, almejar fazerem-se representar na sociedade da lei e da propriedade. Porém, assim como Rousseau teve que olhar para a sociedade de sua época e negá-la, para poder propor um contrato social, assim como a escola pública universal precisou negar as distinções sociais para propor a igualdade política, precisou a escola especial negar a surdez para propor aos surdos a possibilidade de ocupar papéis que pessoas surdas não puderam ocupar.

Contra esta perspectiva se levanta uma farta bibliografia disposta a enxergar na bandeira e no método que nela prevaleceu a prática da normalização. Porém, seria menor o papel definidor da escola caso o método mudasse? O argumento que evoca a naturalidade das línguas viso-gestuais poderia, em nome de sua espontaneidade, prescindir da força normalizadora da instituição total escolar? Quando lemos o manifesto "A Educação que Nós Surdos Queremos"[20] a resposta nos parece negativa.

Ao longo de todo texto, fica claro o empenho de assegurar o acesso à LIBRAS[21] a partir da escola. Fica claro também, o comprometimento em assegurar a escola especial para os surdos, pois esta seria a viabilizadora do contato surdo/surdo capaz de permitir a "produção inicial da identidade surda", é indicado a centralização dos alunos surdos em "escolas polo" nas quais, para propiciar "a aquisição de identidade surda", se sugere o contato com professores surdos, assim como sua contratação prioritária, assim como a promoção da aquisição da língua de sinais pelos familiares do surdo. Frisa-se também a necessidade de proteger os

[20] https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiVvKKx36DOAhWBiJAKHTq0BfQQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fgooglegroups.com%2Fgroup%2Facessodigital%2Fattach%2F9740e3978281849%2FA%2520EDUCA%25C3%2587%25C3%2583O%2520QUE%2520N%25C3%2593S%2520SURDOS%2520QUEREMOS.pdf%3Fpart%3D4&usg=AFQjCNEc7VicEtnRTgbAM4rrXvKcbQ0vOg&sig2=hg6pF7Ikizfajzj9kx1UfQ

[21] Assim como o direito de aprender outras línguas.

surdos do "ouvintismo", assim como, no item 82 e 83, é colocada a proximidade – que a nosso ver, por vezes, se confunde – entre a escola e a comunidade surda (FENEIS 2013).

Tendo em vista que tanto os que defendem a ideia de que a inserção dos surdos no mundo dos adultos deve ser promovida por métodos voltados pela oralidade, quanto aqueles que defendem que esta inserção deve se dar por métodos viso-gestuais, atribuem um pesado papel à escola, seja o papel de aquisição de linguagem, seja o papel de aquisição de identidade – ambas questões que tocam a escola, mas que vão muito além desta nas sociedades burguesas liberais – podemos dizer que nenhuma destas formas é "espontânea" ou "natural", a menos que se considere a instituições escolar, em toda sua complexidade pedagógica como "espontânea" ou "natural". Desta forma, até o presente momento, ter identidade surda passa fortemente por ser um aluno surdo de uma escola especial, ao passo que ser "Surdo", seguramente, se confunde com a mudança de perspectiva que propõe ressignificar a escola especial reivindicando para si o ponto de vista dos surdos, ainda que muitas vezes este seja um discurso de ouvintes endossado por surdos.

Conforme argumentamos até o momento, o INES se constrói com uma escola especial voltada para a educação de surdos. Sua perspectiva metodológica mudou ao longo de seus mais de 150 anos, assim como seu discurso sobre a surdez. Em todo este tempo prevaleceu um entendimento que o separa do discurso predominante atualmente a respeito da educação de pessoas que, por força de questões diversas, se desviem do perfil pressuposto e reproduzido pela escola regular. Em 2006 o INES consegue efetivar seu desejo de oferecer um curso superior de pedagogia e o documento que deve conter o sentido desta ação foi o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) cuja versão inicial data de 2006. Posteriormente, em 2013 é construído um novo documento, que nasce a partir da possibilidade aberta pelo "Plano Viver Sem Limites" (Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Decreto Numero 7.612/11) de oferecer um curso de pedagogia bilíngue na modalidade à distancia (EaD).

No contexto da implementação do curso na sua modalidade EaD, um novo PPC é construído, em 2015, o qual incorpora parte do texto do PPC de 2013. Porém, acrescenta uma reflexão de maior porte sobre educação à distância – a qual era praticamente ausente na versão anterior – e propõe mudanças na percepção da relação entre os cursos. Além das diferenças na relação dos cursos, presencial e EaD, que atualmente, mantém praticamente as mesmas disciplinas na mesma sequência, se nota uma divergência no histórico de implementação, pois se de um lado (2013) o vínculo da experiência presencial com a EaD é claro, fazendo com que a continuidade no currículo faça sentido, no segundo esta continuidade é ignorada e a relação da modalidade presencial e EaD não aparece.

Nas páginas que se seguem analisaremos estas mudanças à luz do contexto descrito anteriormente, no intuito de perceber possíveis relações que nos ajudem a entender seu significado.

Metodologia

No intuito de explorar as possíveis divergências e convergências entre as transformações legais tocantes a inclusão educacional no Brasil e as transformações vividas pelo INES e seus curso de pedagogia, buscamos levantar dados quantitativos e qualitativos para subsidiar hipóteses sobre as possíveis relações entre estes dois movimentos.

Resultados e discussão

Em 2006, tem início a primeira turma do curso de Pedagogia do INES, a qual é regida pelo PPC 2006, o que significa que, de acordo com a grade curricular proposta neste documento, há aulas de português na modalidade escrita para surdos e ouvintes conjuntamente. Por força do mesmo texto, a "língua de instrução" do curso é a LIBRAS, porém, como são poucos os professores fluentes neste idioma[22], ocorre a interpretação simultânea a partir da atuação de Tradutores Interpretes de LIBRAS (TILS). Já no primeiro semestre de 2015, após o PPC 2013 e a chegada dos professores contratados no concurso de 2014, realizado no âmbito do "Plano Viver Sem Limites", tem início a implementação do currículo previsto neste segundo documento. Um ano mais tarde, por força de uma visita do Ministério da Educação e Cultura (MEC) destinada a autorizar o curso em sua modalidade EaD, é redigida a versão 2015 do documento.[23]

Desta forma, cremos que o fato do currículo apresentado no PPC 2013 ter reformulado o currículo vigente da graduação presencial, que era regido pelo PPC 2006, a partir da disponibilidade de recursos humanos que chegam para a implementação do curso na modalidade EaD, o qual segue o mesmo currículo, demonstra o vínculo entre as modalidades, ainda que este vínculo não seja explicito nos PPCs 2013 e 2015. Apesar desta intercessão prática, os documentos possuem algumas diferenças importantes a respeito do papel do curso presencial e do EaD frente à educação de surdos, como podemos ver nos trechos abaixo dos respectivos PPCs:

---

22 Segundo apurado junto à coordenação de curso desta época, sete professores adjuntos, dos quais apenas um tem fluência em LIBRAS e, dos professores contratados, nenhum com fluência neste idioma.

23 Esta sequência não pode ser compreendida apenas pela leitura dos PPCs, tendo sido fundamental para compreendê-la a leitura das atas de NDE e Colegiado dos anos de 2013, 2014 e 2015.

> Na específica esfera da Educação, tais disposições governamentais têm encontrado, porém, sérios obstáculos. O mais renitente prende-se ao fato de grande parte das nossas Instituições de Ensino Superior não se mostrar ainda estruturada para formar professores competentes, de forma que nossa rede regular de ensino público venha a constituir-se efetivamente possível também para surdos. Tais impasses ocorrem porque, majoritariamente, a população surda brasileira utiliza naturalmente a LIBRAS e apresenta dificuldades linguísticas na aprendizagem e uso da modalidade oral da Língua Portuguesa. Brasileiros surdos têm ficado, então, à mercê de barreiras linguísticas que impedem suas reais inserções em instituições regulares públicas de ensino, nos moldes das que ainda hoje existem. O presente Curso Bilíngue de Pedagogia confirmará, pois, intenções do próprio INES em continuar a participar de esforços para que se supere tão indesejável panorama (PPC 2006, p.11 e 12).

> E acresce-se o fato de que a maioria dos surdos (mais de 90%) nascem em famílias ouvintes não usuárias de LIBRAS. Portanto, diferentemente das crianças de comunidades de imigrantes ou indígenas, os surdos precisarão de modo crucial do mundo escolar para adquirirem uma língua mais acessível à constituição de suas subjetividades e identidades, que em geral, é a língua de sinais. Este já é um primeiro e importantíssimo compromisso das instituições escolares: promover projetos de aquisição de primeira língua. Ou seja, ao espaço escolar também caberá a educação linguística, além dos conteúdos curriculares da educação formal. E no caso das instituições de ensino superior, o compromisso de levar os futuros professores a refletirem sobre essa questão e contribuir para que estejam preparados para promoverem tais projetos (PPC 2013, p.4 e 5).

> Um curso bilíngue não se restringe à presença de intérpretes e/ou tradutores para estudantes surdos/as, mas supõe uma postura político, social e indenitária que consiga engendrar a pedagogia a partir dos "óculos surdos". Essa visão irá impactar em diferentes aspectos: currículo, métodos, avaliação, gestão etc. É essa pedagogia bilíngue, hábil a trabalhar com surdos/as e não-surdos/as, o foco principal do profissional que se almeja formar por meio deste curso. A despeito do avanço proporcionado pela legislação e pelo movimento surdo, ainda há um longo caminho em direção à constituição de novos modos de representação desvinculados da tradicional concepção terapêutica da surdez e dos surdos/as. Ressignificar os sujeitos surdos como bilíngues implica um deslocamento bastante complexo: trata-se de passar a ver brasileiros natos como usuários de um outro sistema linguístico, de outra discursividade bastante diferente da língua portuguesa. E acresce-se o fato de que a maioria dos/as surdos/as (95%9) nascem em famílias ouvintes não usuárias de Libras. Portanto, diferentemente das crianças de comunidades de imigrantes ou indígenas, os/as surdos/as precisarão, de modo crucial, do mundo escolar para

> adquirirem uma língua mais acessível à constituição de suas subjetividades e identidades, a qual, em geral, é a língua de sinais. Este já é um primeiro e importantíssimo compromisso das instituições escolares: promover projetos de formação que envolvam o aprendizado da Libras. Desse modo, a formação docente precisa dialogar com a realidade multilíngue do país, tornando os/as futuros/as docentes capazes de produzirem práticas pedagógicas culturalmente sensíveis à pluralidade linguística brasileira (PPC 2015, p.8 e 9).

Ao afirmar que há "obstáculos renitentes" à educação de surdos de qualidade, o texto atribui estes à "dificuldades linguísticas", uma vez que "majoritariamente" vivemos em uma sociedade que se comunica em língua portuguesa, o que explicaria o fato de que "brasileiros surdos têm ficado [...] a mercê de barreiras linguísticas que impedem" sua inserção em instituições de ensino. Uma vez que esta população "utiliza naturalmente a LIBRAS". Deste modo, o problema da exclusão educacional de surdos do ensino superior seria, fundamentalmente, uma questão de acessibilidade linguística, o que pressupõe que existem surdos fluentes em LIBRAS sendo limitados pela não oferta de cursos nesta modalidade. Além de enfrentar esta dificuldade "renitente" com o próprio curso proposto, voltado para garantir a acessibilidade linguística, a questão seria ainda enfrentada, a mais longo prazo, com a atuação dos próprios profissionais formados pelo curso como professores efetivamente bilíngues, ou melhor, este mal seria mitigado com a formação de surdos bilíngues como professores.

Por outro lado, o PPC 2013 faz um diagnóstico diferente da situação ao frisar que a minoria dos surdos não tem contato com a LIBRAS em seu ambiente social de origem, reforçando o papel da escola como espaço de aquisição de língua no caso da maioria dos surdos. Esta afirmação se refere tanto a educação básica quanto a superior, haja vista que ao entrar em um outro espaço, um novo uso da língua é proposto; desta forma, se é para uma minoria o uso da língua de sinais em seu contexto familiar e social, mais raro ainda é o uso acadêmico da língua de sinais,[24] que terá que ser construído no contexto das instituições de ensino na interação de todos aqueles que compõe o ambiente acadêmico bilíngue. Deste modo o PPC 2013 não toma como dada a comunidade linguística, mas atribui ao próprio curso um papel muito importante no desenvolvimento desta – fato que transparecerá também em seu currículo, ainda que este texto, em diversos momentos, defenda um bilinguismo pautado pelo "reconhecimento linguístico" da "comunidade surda", o que não deixa de ser em alguma medida contraditório.

---

[24] Produção de textos acadêmicos em LIBRAS.

O PPC 2015, ao incorporar o texto do PPC 2013, assume a perspectiva de que a escola bilíngue é fundamental para a afirmação linguística da comunidade surda. Porém, ao buscar ir além da questão linguística, querendo enxergar pelos "óculos surdos", propõe que o curso esteja em conformidade com uma visão de mundo que ele toma como existente de forma, ao menos, mais acabada que o PPC 2013: a cultura surda e sua língua. No contexto de propor o reconhecimento de uma forma, nos parece que o papel do curso na formação desta comunidade linguística é exercido de modo menos consciente, prevalecendo aqui, em parte, uma aproximação com a lógica do reconhecimento de uma diferença já existente e acabada, forte no PPC 2006. Na sequência, a passagem referida coloca a mesma questão citada pelo PPC 2013, a predominância de surdos que nascem e crescem entre ouvintes. Assim, é assumida a colocação do PPC 2013, que fala da importância das instituições educacionais para aquisição da linguagem, mesmo sob uma retórica do reconhecimento ainda mais ampla que a do PPC 2013.

Desta forma, notamos que devido a incorporação de elementos do PPC 2013 no documento de 2015, há a continuidade de algumas ideias, as quais nos parecem ser devidas, apenas, a própria repetição do texto, uma vez que, quando se coloca a necessidade de definir nomenclaturas para as duas categorias fundamentais nas quais os alunos do curso são pensados, há uma importante mudança na terminologia, que deixa de ser de "surdos" e "ouvintes" (como em 2013) e volta a ser "surdos" e "não surdos" (como no documento de 2006).

Esta diferença de nomenclaturas aparece no ponto crítico dos PPCs, a definição dos objetivos, a qual revela a forma como são representados os alunos: "surdos", "ouvintes" e "não surdos".

> Assegurar uma qualificada formação bilíngue (LIBRAS / Língua Portuguesa) para pedagogos surdos e não surdos, de forma a torná-los agentes brasileiros multiplicadores também em docências da modalidade de "Curso Normal" própria do Ensino Médio (Objetivo Específico, PPC 2006);
>
> Graduar, professores e gestores, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa) para atuar em variados contextos educacionais, formais e não formais, levando em conta também as especificidades linguísticas e culturais de pessoas surdas (Objetivos Gerais PPC 2013).
> Assegurar uma formação bilíngue (LIBRAS / Língua Portuguesa) qualificada para pedagogos surdos e ouvintes (Objetivo Geral, PPC 2013).
>
> O Curso de Pedagogia – Licenciatura (EaD) do INES, a partir da parceria com instituições de ensino superior que sediarão os polos de apoio presencial nas cinco macrorregiões do Brasil, objetiva formar professores/as e gestores/as educacionais, surdos/as e não-surdos/as, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural na modalidade *online,*

> para atuar em na área da docência (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e na gestão escolar em espaços não formais. Com isso, pretende-se contribuir para a expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade voltado para a comunidade surda no Brasil (Objetivo Geral, PPC 2015).

Outro relevante ponto de análise é a transformação da grade curricular de 2006-2013 e 2015 A principal diferença a ser interpretada é a separação de surdos e ouvintes para as aulas de LIBRAS e Língua Portuguesa Escrita. Esta separação busca aceitar a heterogeneidade do público e incorpora suas diferentes relações com as línguas e com as opções pedagógicas da instituição. Na passagem de 2013 para 2015 a grade permanece inalterada em grande medida, as únicas mudanças são justificadas pela necessidade de atender às novas leis, como revelam as atas do Núcleo Docente Estruturante.[25]

Estas, ao acrescentar a disciplina LIBRAS e Língua Portuguesa (de I á IV), nos parece contemplar um importante dado: tanto os surdos quanto os ouvintes, por vezes, não possuem o domínio da LIBRAS, assim como do português. Ainda que com dificuldades diferentes nestes casos, o curso toma para si a partir de 2013 a responsabilidade de ensinar ambas as línguas, o que interpretamos como uma radical transformação na percepção do papel do curso frente o bilinguismo; este deixa de se perceber como voltado para atender um público bilíngue com dificuldades no uso da língua portuguesa (PPC 2006), para se perceber como formador de pedagogos bilíngues e, por este motivo, um agente fundamental na construção do bilinguismo de seus alunos, tanto no que toca a LIBRAS quanto a Língua Portuguesa escrita.

Se o objetivo do curso deixa de ser atender a um suposto público de surdos excluídos da educação superior por questões de acessibilidade linguística (2006), para se tornar a formação de professores bilíngues a partir da oferta das duas línguas e de uma pedagogia adequada a este fim (2013, mantido em 2015), o que significa na prática o abandono da ideia de que há um público de surdos excluídos do ensino superior por questões de mera acessibilidade linguística, há uma forte mudança na forma de pensar a situação dos surdos e de suas demandas por educação.

---

25 As grades curriculares podem ser encontradas nos PPCs de 2006, 2013 e 2015. A grade de 2006 é bastante excêntrico, optando por disciplinas que variam entre 80 e 120 horas, organizadas nos períodos por temas e privilegiando fortemente a área da linguística. A grade de 2013 é mais próximo ao que se tem o hábito de ver nos cursos de pedagogia, reservando espaço para disciplinas como "didática" e "história da educação" em disciplinas que carregam seus nomes, além de introduzir a radical mudança de oferecer quatro semestres de LIBRAS, separadamente para surdos e ouvintes. Já a grade de 2015 repete em grande medida a grade de 2013, sendo sua maior inovação a inclusão de disciplina específica para tecnologias educacionais.

Mesmo que o referencial dos PPCs 2013 e 2015 permaneça marcado pelo discurso do reconhecimento, expresso por suas concepções de "bilinguismo" e "multiculturalismo", esta transformação se expressa nas aulas propostas pelo currículo destes documentos aos alunos do curso. Desta forma, as terminologias "surdo" e "ouvinte" expressas no PPC de 2013 nos parecem representar melhor esta perspectiva que o curso assume na prática, do que a terminologia "surdo" e "não surdo", que o PPC de 2015 recupera do texto de 2006.

Quando somamos estes fatos às tendências que pudemos perceber na introdução, ou seja, a queda do número de matrículas no INES, incluindo o encerramento de um dos turnos, fato comum a outras instituições dedicadas a educação exclusiva de surdos e o grande aumento da matrícula de surdos nas redes regulares de ensino[26], percebemos que existem questões mais amplas influenciando sobre estas transformações. O próprio Curso de Pedagogia Bilíngue do INES tem um número decrescente de surdos, como pode ser ilustrado pela tabela abaixo:[27]

Período	Surdos (Manhã e Noite)	Ouvintes (Manhã e Noite)	Toral
1	2 + 8	21 + 19	50
3	6 +10	10 + 20	46
5	2 + 6	10 + 16	34
7	2 + 5	12 + 13	32
Total	41	121	**162**

Ainda que os três textos trabalhem com a ideia do reconhecimento linguístico da LIBRAS como um elemento fundamental da cultura surda, notamos uma mudança significativa de 2006 para 2013, a qual não nos parece tão forte no texto de 2015, mesmo que este mantenha a base da grade curricular de 2013: a consciência de que surdos e ouvintes serão o fundamento da educação bilíngue de surdos. Ainda que o texto de 2015 esteja mais longe desta ideia que o de 2013, ambos sustentam uma grade em maior conformidade com as práticas inclusivas do que a grade de 2006. Este fato nos leva a perceber que o próprio INES, escola que se coloca em defesa de um modelo de educação bilíngue pautada pela escola especial para surdos, um "território Surdo", dia após dia, tem vivido transformações que o levam a encontrar um lugar para si no contexto inclusivo: o de formador de professores bilíngues para atuar nas escolas regulares com alunos surdos.[28]

---

[26] Mandelblatt, J. 2014, p. 82-84. Nos mostra que em 2006 a maioria dos surdos passa a frequentar classes regulares.

[27] O referido curso trabalha alternando semestres pares e impares, com entrada de alunos somente no início do ano. Estes dados são referentes ao ano de 2016.

[28] Seria muito interessante uma pesquisa que revelasse a colocação dos egressos destes cursos no mercado de trabalho.

Conclusão

Ainda que o discurso do INES, expresso nos PPCs, se mantenha firme em defesa da escola bilíngue para surdos e do bilinguismo como um fenômeno multicultural que precisa ser "empoderado"[29] a partir da defesa de um espaço que o privilegie e reconheça, as demandas práticas de formar pedagogos bilíngues a partir de um público monolíngue, predominantemente ouvinte, tem nos parecido o fator predominante na reforma curricular do Curso de Pedagogia Bilíngue do INES.

Se o número de alunos surdos no DESU é menor do que o de ouvintes, este fato nos mostra que não há um grande público bilíngue esperando por um curso em LIBRAS para finalmente acessar o nível superior, porém, se olharmos para o crescimento exponencial das matriculas de surdos na rede regular, concluiremos que há sim um grande público demandando formação bilíngue para trabalhar com surdos que chegam, dia após dia, na rede regular de ensino, enquanto o INES e outras escolas especiais veem seu número de alunos diminuir.

Portanto, a inclusão parece ser uma realidade muito maior que o debate ideológico metodológico sobre a surdez que tanto ocupa a literatura; grande o bastante para afetar o próprio currículo de um curso fundamentado sobre a retorica do bilinguismo multicultural, grande o bastante para fazer deste curso um potencial fornecedor de mão de obra para as escolas inclusivas – hipótese para a qual esta reflexão aponta, mas que ainda aguarda investigação.

Referências

Arendt, H. Crise na Educação. In, Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

Boto, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. Educ. Soc. vol.24 no. 84 Campinas Sept. 2003.

Bourdieu, P. A escola conservadora: "As desigualdades frente à escola e à cultura". In: Escritos de educação, Petrópolis: Vozes, 1998.

Brasil. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Bilíngue, Rio de Janeiro, 2006.

Brasil. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Bilíngue EaD, Rio de Janeiro, 2013.

Brasil. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Bilíngue EaD, Rio de Janeiro, 2015.

Dumont, *L*. Homo Hierarchicus: Os Sistemas das Castas e suas. Implicações. São Paulo: EDUSP, 1997.

Feneis. A Educação que nós surdos queremos. Documento elaborado no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Disponível para download no site: https://groups.google.com/forum/?fromgroups#!topic/acessodigital/XV09Lok2lJo, acessado em: 16/01/2013.

Foucault, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

[29] Termo ilustrativo da retorica do reconhecimento, bem exemplificado em https://culturasurda.net/audismo-ouvintismo/

Mandelblatt, J. Políticas Públicas, (Des) igualdade de Oportunidades e Ampliação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014). Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa da Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

Missagia, Jr. Cultura surda Hoje. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

Missagia, Jr. A Modernidade e o Pensamento Elitista Italiano: um olhar sobre a política a partir da igualdade e da diferença. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa da Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

Rocha, Se. O Ines e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro, Ines, 2008. Rousseau, J. J. Contrato Social. Lisboa: Editora Presença, 1966.

O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E A PRESENÇA DO ESTUDANTE SURDO: A VISÃO DO PROFESSOR ATRAVÉS DE UM ESTUDO PRELIMINAR[1]

Natália Gavaldão[2]
Rubia Carla Donda da Silva[3]

Resumo

O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) traz metas de expansão do acesso e de melhoria da qualidade nas Instituições de Ensino Superior (IES). Dentre as estratégias promovidas para atender essas metas estão: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) designados ao financiamento da graduação para estudantes matriculados em IES privadas, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) destinado à ampliação de vagas nas IES federais. Abarcados por essas iniciativas, estudantes surdos têm chegado ao ensino superior, o que nos estimulou investigar como o processo de formação deles tem acontecido. Para tal, esta pesquisa, financiada pelo OBEDUC/CAPES, buscou identificar no discurso de um professor, que leciona em uma turma de graduação com um estudante surdo matriculado, numa IES privada, se há barreiras que impedem ou dificultam a apropriação dos conhecimentos acadêmicos a este graduando, prejudicando sua permanência no curso. Para atender tal objetivo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, por meio de um estudo de caso e aplicação de entrevista semiestruturada. As contribuições teóricas de Vygotsky e Bakthin fundamentaram o estudo e, para a análise dos dados, nos utilizamos da metodologia da produção de sentidos proposta por Spink, cuja abordagem permitiu captar, na essência da fala do professor entrevistado, como o processo de formação do graduando surdo tem ocorrido. Transcrevemos os enunciados sem desconsiderar o contexto de produção, a fim de identificar suas influências e apontar as contradições

---

1 Pesquisa desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Marília, SP, Brasil.

2Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP – Marília, SP, Brasil. nataliagavaldao@gmail.com.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP – Marília, SP, Brasil. rubica.donda@gmail.com.

apresentadas na enunciação. Foi possível desvelar as alterações provocadas pela presença do estudante surdo na instituição e discutir as providências inerentes as suas necessidades específicas. Os resultados revelaram que, apesar do ingresso, inúmeros entraves acarretam o prejuízo formativo e dificultam a permanência do estudante surdo na IES.

Palavras-chave: Ensino Superior; Professor e Estudante Surdo.

Introdução

A exclusão das minorias (grupos sociais desprivilegiados) do direito fundamental à Educação, é um dos fatores determinantes da desigualdade que perpassa a história do Brasil. Visando acomodar o protesto dos excluídos e compensar as marcas históricas deixadas pela exclusão, dentre outras medidas desenvolvidas para incluí-los no contexto educacional, o Estado propõe no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), metas e estratégias para promover a expansão do acesso e a melhoria da qualidade nas Instituições de Ensino superior (IES).

Dentre as ações afirmativas articuladas para atingir essas metas, estão o Programa Universidade para Todos (PROUNI), destinado à concessão de bolsas para estudantes de baixa renda matriculados em IES privadas; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), destinado à ampliação de vagas no ensino superior público, assim como, à ações para incentivar a reestruturação acadêmico-curricular e o aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação e pós-graduação; e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino superior (FIES), designado a financiar a graduação de estudantes matriculados em IES privadas.

Mediante tais apontamentos, nos propomos a refletir sobre o processo inclusivo das pessoas com deficiência no ensino superior, pois para além do ordenamento legal e das articulações políticas, o movimento em favor da inclusão dos deficientes implica na adoção de mecanismos que alteram os modos de relação educacional entre os segmentos distintos no interior das IES. Para sermos mais pontuais, neste texto nos restringiremos a discutir as providências inerentes as necessidades específicas dos estudantes surdos no processo educativo. Elucidaremos a discussão, por intermédio da interlocução com as narrativas de um professor de um estudante surdo, matriculado no segundo ano do curso de letras de uma universidade privada brasileira.

A partir das enunciações do professor, buscaremos identificar se há barreiras que impedem ou dificultam a apropriação dos conhecimentos acadêmicos pelo estudante surdo, prejudicando sua permanência no curso de graduação. De acordo com a Lei 13.146/2015 - *Estatuto da Pessoa com Deficiência* se constituem como

barreiras: "[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]" (BRASIL, 2015).

Referentes ao atendimento das particularidades linguísticas dos surdos, temos a Lei ("Lei da LIBRAS" – Língua Brasileira de Sinais) e o Decreto 5.626/2005 - que regulamenta a Lei 10.436/2002. Nesses documentos oficiais, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é legalizada como meio de comunicação e expressão dos surdos, sendo priorizada como língua de instrução no processo educacional, enquanto a língua portuguesa deve ser reconhecida como segunda língua. Em atendimento aos estudantes surdos, o Decreto 5.626/2005 regulamenta que:

> Art. 14 As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.
>
> 1 Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:
>
> [...]
>
> III -prover as escolas com:
>
> a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
>
> b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
>
> c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
>
> d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;
>
> [...]
>
> VI adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
>
> VII desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
>
> VIII disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.
>
> 3 As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva. [...] (Brasil, 2005).

Com efeito, para reafirmar o compromisso da Educação com a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior, a Lei Brasileira, nº 13.146/2015 *Estatuto da Pessoa com Deficiência* elenca as seguintes determinações:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> I. sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> [...]
> IX adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
> XI formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
> [...]
> § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.
> § 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte: [...]
> II os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Brasil, 2015, grifos nossos).

Apesar das disposições legais em favor da desobstrução das barreiras linguísticas no processo de escolarização dos estudantes surdos desde a Educação Infantil, o Censo de Educação Superior aponta que, das 7.305.977 matrículas efetuadas nos cursos de graduação credenciados no Brasil, 29.737 são matrículas de pessoas com alguma deficiência, dentre essas, há 8.525 alunos surdos/deficientes auditivos matriculados no Ensino superior e, desse total, 7.037 se consideram deficientes auditivos e 1.488 se consideram surdos. (Rocha, 2015).

Nos dados citados, é possível identificar que há um número irrisório de graduandos surdos matriculados nas IES brasileiras, o que não nos permite ignorar a exigência de providências provocada pela sua presença. Crer que os dizeres legais são suficientes para garantir o atendimento aos direitos linguísticos dos estudantes surdos e, por consequência, romper com as barreiras que obstaculizam seu acesso e permanência no ensino superior é uma atitude ingênua (Fernandes; Moreira; 2009).

Para saber se suas necessidades específicas têm sido atendidas, é preciso adentrar o interior das IES, dispondo-se a identificar a partir das narrativas dos envolvidos com o papel formativo, se a presença do estudante surdo tem provocado a adoção de mecanismos e a alteração nos modos de relação educacional. Desse modo, torna-se possível discutir as providências tomadas para favorecer a apropriação dos conteúdos acadêmicos e as inter-relações e os possíveis entraves mantidos que impedem a inclusão como forma de garantia do direito a Educação.

Metodologia

Para identificar as barreiras que impedem ou dificultam a apropriação dos conhecimentos acadêmicos do estudante surdo, prejudicando sua permanência no ensino superior, recorremos as práticas discursivas de um professor que leciona em uma turma de graduação com um estudante surdo matriculado, numa universidade privada.

Deste modo, esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso de natureza qualitativa que implica na produção dos sentidos provenientes da fala de um professor, coletada por meio da participação em uma entrevista semiestruturada.

Para a organização e compreensão dos dados coletados apoiamo-nos nos pressupostos teóricos da abordagem das práticas discursivas e produção de sentidos proposta por Spink (2013):

> Nessa abordagem, a produção de sentidos, compreendida como um fenômeno sociolinguístico, busca entender tanto as práticas discursivas que atravessam o cotidiano, como os repertórios interpretativos utilizados nas produções discursivas. Esses repertórios, que circulam na sociedade e que utilizamos para dar sentido às nossas experiências. (Mirim apud Spink, 2013, p. 127).

As bases ideológicas que sustentam essa abordagem são amparadas pelo aporte teórico do Construcionismo, da teoria da enunciação e filosofia da linguagem e da Teoria Sócio-Histórico, tais quais permitem compreender os sentidos produzidos nas situações de interação em contextos marcados historicamente.

O Construcionismo defende que os objetos, palavras e conceitos são constituídos historicamente distanciando o homem de uma condição ontológica. Seus adeptos estudam a construção lógica e os sentidos atribuídos socialmente tentando compreender a historicidade dos processos sociológicos e filosóficos. Eles têm por objetivo demonstrar e analisar as interações sociais e os caminhos que levaram a tal estabelecimento.

A teoria das enunciações e filosofia da linguagem priorizam a dialogia rechaçando a percepção estática da língua. Esta concepção implica na relação de

alteridade ocorrida no encontro com o outro e concebe que a língua carrega consigo sentimentos, valores culturais, opiniões e, portanto, é viva.

Quanto à teoria sócio-histórica, reporta-se a ao homem enquanto ser que se inscreve nas situações sócias e culturais que atribui sentidos aos fenômenos por meio da linguagem.

Os pressupostos teóricos supracitados representam um movimento de rompimento com o modo tradicional de se fazer ciências humanas e questionam a forma pragmática de produzir conhecimentos sobre o homem simplificando a complexidade das suas relações humanas.

Coleta de dados

Primeiramente nos comunicamos com a Universidade para saber se havia alunos surdos matriculados nos cursos de graduação. Obtemos a informação de que havia um aluno surdo matriculado no segundo ano (quarto semestre) do curso de Letras.

Partindo dessa informação, consultamos o portal digital da Universidade para localizar os professores deste aluno a fim de entrar em contato (via e-mail) com eles, para convidá-los a participar da entrevista, instrumento elegido para a coleta de dados nesta pesquisa, por se atrelar a necessidade de conhecer uma realidade, por meio de um diálogo com os sujeitos que dela fazem parte.

Não obtendo respostas, foi necessário visitar a instituição e solicitar pessoalmente a permissão para a realização da pesquisa. Com o consentimento da coordenadora, após a apresentação da carta convite e dos acordos éticos da pesquisa, foi agendada a entrevista com um dos professores, que foi quem concordou em participar mediante assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE).

O dia, horário e local da entrevista foram previamente combinados entre uma das pesquisadoras e o participante. Cabe esclarecer que a entrevista aconteceu na própria universidade, a pesquisadora e o participante foram filmados e a conversa durou uma hora e meia sem interrupções.

Também é importante destacar que mesmo com o apoio do roteiro, a pesquisadora responsável pela entrevista cuidou para que a conversa ocorresse com naturalidade, proporcionando o revezamento dialógico para que o participante deixasse vir a tona seus sentimentos, anseios, valores e expectativas num clima de respeito e sensibilidade valorizando-se sempre a compreensão.

O roteiro foi composto por perguntas abertas e semiestruturadas. Para elaborá-lo recorremos aos indicadores que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos, presentes no *Guia Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (Booth; Ainscow, 2011). Orientadas pelo objetivo da pesquisa, selecionamos no guia, os indicadores referentes a temática

proposta, o que resultou em uma lista de vinte e cinco questões norteadoras, divididas em três eixos: Políticas inclusivas, concepções sobre a surdez e o papel do intérprete.

Procedimentos de análise

As práticas discursivas que compõem a entrevista são construídas mediante o encontro entre pesquisador e participante (Spink, 2013). Na etapa de análise, é preciso considerar que o desencadeamento desse diálogo, firmado num encontro único, colocou em jogo os repertórios e posicionamentos acerca do assunto investigado.

Os conceitos que utilizamos – *enunciados*, *vozes*, *linguagens sociais*, *speech genres*, *repertórios interpretativos*, *posicionamentos*, entre outros – são extremamente úteis para analisar a produção de sentidos em contextos dialógicos (Spink, 2013, p. 37), dentre os quais, o da entrevista.

Para Spink (2013), o momento da entrevista, não se trata de uma mera troca de perguntas e respostas, pois para responder e perguntar é preciso refletir. Sendo assim, pesquisador e participante assumem a fala como um ato responsável e no movimento dialógico, são alterados e provocados a repensar, refletir e ressignificar acerca de suas convicções pela influência do diálogo e do seu poder de penetração.

Segundo Spink (2013, p. 37) "A dialogia não se esgota nem se encerra no diálogo". A expressividade do entrevistado no momento do diálogo, também demonstra a forma como ele foi afetado pelo assunto debatido. Desse modo, analisar a linguagem não verbal revelada em expressões faciais, gestos, posturas, silêncios etc., também ajuda a revelar e compreender os sentidos.

Incumbimo-nos então, de transcrever o conteúdo verbal e não verbal apropriando-se do conteúdo audiovisual coletado na filmagem. Primeiro transcrevemos os enunciados, depois o vídeo foi assistido novamente para que captássemos e anotássemos as modulações da voz, os olhares, silêncios e gestos. O conteúdo foi transcrito no editor de textos *Word* e para caracterizar os registros, os silêncios foram representados com reticências entre colchetes [...], os gestos foram descritos entre parênteses () e as falas foram mantidas em fonte normal.

Em seguida, fomos elaborando categorias semânticas para dispor os enunciados transcritos favorecendo a melhor visualização do conteúdo ao longo do percurso interpretativo, onde os sentidos são produzidos, evidenciados e compreendidos.

A cada categoria gerada, foi realizada uma releitura integral da entrevista para classificar e selecionar os trechos correspondentes. Para Spink (2013), o movimento feito dessa forma, favorece a recuperação das falas pertinentes e capazes de tecer explicações claras acerca do um tema discutido naquele momento, propiciando a reflexão sem o risco de quebrar o diálogo.

Para a elucidação de cada categoria, os trechos das enunciações foram recortados e apresentados da forma como se apresentavam originalmente no arquivo da transcrição. A organização foi feita em tabelas confeccionadas em outro arquivo do editor de textos *Word.* Segundo a abordagem proposta por (Spink, 2013), essas tabelas são nomeadas *Mapas de associação de ideias*, porque servem para legitimar os "aspectos formais da construção linguística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentido". (Spink, 2013, p. 84).

Cada *Mapa* representa uma categoria semântica. Para representar essa categoria, cada coluna do Mapa comporta um tema que se remete aos objetivos da pesquisa. Para elucidar a análise a partir da categoria e temas propostos, os enunciados advindos da transcrição da entrevista são dispostos nas colunas, preservando-se a sequência da fala.

Remetendo-se a todos os pressupostos teórico-metodológicos supracitados, seguiremos adiante com composição, produção dos sentidos e compreensão a partir das categorias geradas, apresentando antes dos *Mapas*, algumas descrições pertinentes quanto ao histórico do aluno, pois elas contribuirão com a discussão de algumas implicações oriundas dos enunciados que constituíram a entrevista.

Resultados e discussão

O estudante surdo e sua trajetória escolar

De acordo com dados que a secretaria da instituição forneceu sobre a trajetória da escolaridade do estudante, o estudante surdo é natural de São Paulo e está no segundo ano de Letras. A surdez foi diagnosticada no começo da infância e desde então, os pais matricularam o filho surdo em escola especial, escola bilíngue e escolas regulares com classes bilíngues para que aprendesse a língua de sinais o mais cedo possível e, nos contextos em que esteve imerso, ele se tornou bilíngue, adquirindo a Língua Portuguesa como segunda língua.

Aos quinze anos, mudou-se para o mesmo município em que realizamos a pesquisa, neste município frequentou uma escola estadual contando com o apoio de intérprete de Libras e sala de recursos destinada ao Atendimento Educacional Especializado para surdos no contraturno até a conclusão do ensino médio.

QUADRO 1 - Diretrizes políticas e o processo inclusivo no Ensino superior

O que julga importante dizer	**Sentidos que permeiam o contexto**	**Ações concretas aplicadas pela instituição.**
"Para mim são todos iguais, eu tento e faço o possível para tratá-los iguais e não como diferentes"	"Nós professores somos de uma forma indireta cobrados pela sociedade para que atendamos esses alunos"	"Talvez ele tenha escolhido a profissão da vida dele e a gente poder contribuir com esse aprendizado é muito bom."

"Não é deficiência física só e rampas"	"Imagino que a pessoa tenha colocado várias barreiras e talvez ela pulando uma de cada vez, com apoio, consiga"	"Na parte física nem preciso falar. Acho que todas as instituições, ainda mais as privadas, são obrigadas a aplicar a lei de inclusão, então a acessibilidade, a questão dos comunicados visuais e o braile."
"Para a sala de aula eu acho fantástico, porque a sala de aula é um momento de socialização para o aluno interagir e se sentir pertence."	"É difícil para o docente dizer, igualar com o restante da turma aquele que chega com alguma deficiência no aprendizado. "	"Não há nenhum tipo de adaptação" "A sociedade vai cobrar dele e tem que estar preparado."
"Tem que oferecer algo mais para ele não abandonar." "Procuramos adequar todo material para o aluno."	"se ele vai dar continuidade ao estudo, depende do aluno, que está incluso no curso e participa efetivamente do curso."	
"Na hora do vestibular o estudante já se identifica e isso ajuda bastante." "trabalhamos a questão das Libras que está na Lei."	"particularmente eu desconheço, sou leigo nas legislações específicas para que o deficiente auditivo tenha acesso."	"O MEC fiscaliza e a universidade cumpre com as regras"
"A coordenação nos orienta sobre como proceder."	"Essa instituição cumpre sua obrigação de providenciar materiais específicos para cada aluno que se encontra num grau de deficiência e também profissional humano, contratando alguém (o intérprete) para dar apoio a este aluno."	"Fazemos, como eu disse, avaliação pré teste e detectamos antes se há algum aluno com deficiência."
"não faço avaliação diferente para o A., se for oral ele faz em Libras se for escrita ele escreve."	"não vou cobrar menos conteúdo do Estudante, por que ele é (...) NÃO. Eu tenho que cobrar o mesmo que cobro dos demais."	"Vou cobrar do A. as competências da disciplina, mas ele tem se saído tão bem então nem tivemos um problema, ao contrário, ele se sai muitíssimo bem" (risos).

O contexto universitário passa por mudanças que interpelam uma revisão detalhada de todos os seus aspectos estruturais, pedagógicos e posturais, pois historicamente abrigou um público privilegiado que adentrava essa modalidade de ensino de forma restrita, fosse por existir um baixo número de vagas a ser disputada mediante processo seletivo ou pelo valor elevado da mensalidade, em se tratando de instituições particulares. Entretanto, com o advento da democratização da educação e

das políticas inclusivas, um público historicamente excluído tem acessado o ensino superior e o incomodo causado por sua presença tem provocado a necessidade de mudanças atitudinais .com os segmentos envolvidos no processo de inclusão.

Nos repertórios linguísticos imbricados nestes enunciados foi possível captar que os professores do Ensino superior sentem-se cobrados e incomodados com as mudanças advindas deste processo, pois não pretendem modificar suas práticas cristalizadas há tantas décadas, as quais consideram eficazes.

Ao se reportar a presença do deficiente na universidade, o participante ora revela a aceitação caridosa e ora a aceitação obrigatória, devido as determinações da lei, o que denota o sentido da "falta" e da "falha" atribuídos a pessoa com deficiência.

Proposições como, "a sociedade vai cobrar dele e tem que estar preparado", apontam valorização da homogeneização para o sucesso formativo e a preocupação com os infortúnios que o processo inclusivo pode causar, pois temem que as presenças dos estudantes deficientes desencadeiem a queda da qualidade do ensino.

Com efeito, o estudante com deficiência se torna é apenas mais um, pois fica explicito que cabe a ele se enquadrar e superar as barreiras que se apresentam no contexto educativo. Alguns enunciados denotam o pensamento de que a pessoa que chega ao ensino superior deve ser capaz de acompanhar os conteúdos propostos. Há menções de que as modificações pedagógicas e curriculares poderiam constranger o estudante surdo diante dos colegas posto que ao se formar, o mercado de trabalho exigirá que ele seja competente como todos os outros.

O apreço pela homogeneização, distância os docentes da alteração nos modos de relação educacional configurando uma inclusão polêmica e contraditória no que concerne aos dizeres legislativos e a materialização das determinações legais em práticas inclusivas e o contexto educativo se mantém inalterado. "Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornam rapidamente inclusivos, enquanto que as práticas nas escolas só muito discretamente tendem a ser inclusivas" (Rodrigues, 2006, p. 302).

Parte dos enunciados indica que aproximação dos docentes com as questões inclusivas se limitam as exigências do Ministério da Educação (MEC) o qual determina que as universidades privadas disponham de funções e regulamentações para continuar em funcionamento, colocando a acessibilidade como uma dessas exigências, destacando a eliminação das barreiras físicas. Tal política se configura no Decreto 5.773/2006. De acordo com seu Art. 16 é preciso:

> (...) dispor de um plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de

tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2006).

Percebemos que se não houvesse essa obrigatoriedade, pessoas com deficiência não permaneceriam nesse espaço, ao permanecerem por força da lei elas continuam fadadas a auto-superação.

QUADRO 2 - A presença do estudante surdo no Ensino superior

Quem é o Surdo?	**O que o estudante surdo presente no contexto revela e desconstrói?**	**Qualificadores**
"Olha eu não vejo assim como pessoa surda, o A. tem deficiência auditiva" "Os surdos escutam um pouco, precisam treinar para ouvir." "Eu já trabalhei com uma outra aluna que tinha o implante coclear e o professor trabalhava com FM e não havia necessidade de linguagem de sinais, ela já estava no processo da comunicação oral e o A. não está."	"Ele tem deficiência auditiva, mas escreve bem hein, as pessoas são assim, às vezes falam bem e escrevem mal e as vezes escrevem mal e falam bem. ele tem acho que dificuldade na comunicação pra vocalizar." **A pesquisadora:** "Ele tem dificuldades de se comunicar em Libras?" "Não, e os colegas da sala se comunicam oralmente e o A. se comunica na linguagem de sinais."	"É isso que vejo para uma pessoa que não pode algumas coisas como uma pessoa que tenha uma deficiência de surdez." "Você conhece o caso da menina que foi criada com lobos? Assista ao filme do menino lobo que é baseado numa história real, ele foi criado por lobos. A menina aprendeu a linguagem de sinais, ela não conseguia na oralidade, mas ela produzia sons iguais aos que os surdos tentam produzir porque nunca usou o aparelho fonador"
"Eu vejo como um desafio que foi posto a essa pessoa para que ela consiga se sobressair naquilo que ela deseja se superar enquanto pessoa."	"Na parte de leitura e escrita ele vai muito bem, ele tem domínio, a única coisa que ele não consegue é se expressar oralmente, mas se bem que isso não é deficiência." "Eu procuro que todos os alunos na medida do possível expressem suas opiniões de forma oral ou escrita, no caso específico dele, em língua de sinais."	"não vejo diferença quando ele escreve ou fala em Libras, porque ele escreve muito bem, apesar da Libras ser mais objetiva."

O sentido emergido sobre a concepção de surdez foi o da deficiência, revelado pela angústia da falta da oralidade. Destacou que existem aparatos tecnológicos capazes de tirar os surdos desta "degradante situação" e os compara com

as “meninas lobo”[4] configurando a Libras como condição fisiológica de quem não se comunica.

A palavra “surdo” o incomoda e ele explica que o correto, de acordo com o diagnóstico clínico, é “deficiente auditivo”, pois surdo pode parecer preconceituoso e deficiente auditivo é o termo correto. O repertório interpretativo presente na fala revela legitimação do discurso médica como detentor da verdade.

A questão da oralidade além de fazer parte das ideias da era vivida[5] pelo professor expõe as influências do processo formativo pelo qual passou, pois, os cursos de licenciatura em Letras enfatizam que o domínio de um idioma está relacionado com as habilidades do ouvir, falar, ler e escrever. Além disso, no município prevalece a concepção clínico-terapêutica da surdez disseminada pelas práticas do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC-USP) que é referência na realização de Implantes Cocleares e na reabilitação da audição e da fala de crianças com deficiência auditiva. Essas práticas terapêuticas, adentram os espaços educacionais deliberando procedimentos auriorais na educação, não oportunizando o reconhecimento da Libras e o contato com os falantes da língua de sinais.

Refletindo sobre os sentidos produzidos em seus repertórios linguísticos, fazemos um paralelo sócio-histórico pelo Século XIX e XX onde o surdo, designado como surdo-mudo era colocado em instituições de caridade para se tornar ouvinte. Caso não estivessem nesses locais, estariam nas ruas pedindo esmolas, já que estavam segregados das possibilidades profissionais. Por todo um século, os sinais eram considerados animalescos e foram proibidos, mas as comunidades surdas resistiram e conseguiram impedir o holocausto de sua língua. No entanto essas lutas ainda não cessaram, pois, os sentidos pejorativos ainda não esmoreceram, mesmo diante das legislações que amparam o direito dos surdos de serem surdos, pois ainda há muitas tensões a serem resolvidas na política e sociedade.

Os sentidos formativos ao longo da vida do professor o colocaram em contato com a terminologia da deficiência auditiva, mas no momento da entrevista a contradição se presentificou e o alterou, pois em sua fala posicionou o estudante surdo fora dos parâmetros da incapacidade por avaliar nele bom desempenho acadêmico. Entretanto, valorou as exigências mercadológicas, enfatizando a preocupação com a

---

4 Amala e Kamala: as meninas-lobo. Disponível em: <http://sociologiaemdebatemeta.blogspot.com.br/2012/03/amala-ekamala-as-meninas-lobo.html>

5 A concepção oralista para a educação de surdos tem como propulsor o Congresso de Milão em 1880. O não reconhecimento do estatuto de língua aos idiomas gestuais levou os congressistas a bani-la nas escolas encaminhando-se ao oralismo total. Os professores surdos foram afastados e depois efetivamente proibidos de trabalhar com crianças surdas. (LADD, 2013).

condição do surdo enquanto futuro professor de língua portuguesa, colocando-o novamente numa posição de inferioridade em relação aos concorrentes ouvintes.

QUADRO 3 - Designação do papel do Tradutor e Intérprete de Língua de Brasileira de Sinais -Língua Portuguesa (TIL) no Ensino superior

A visão reducionista do TIL e da Libras	Qualificadores
"Ele tem a auxiliar em comunicação."	"Pode ser que tenha dúvidas no campo de significações de palavras. Eu acho que ele recorre a profissional especialista que o auxilia para fazer essa troca e entender as coisas novas quando as dúvidas surgirem."
"no caso específico do A. que é um aluno que tem deficiência auditiva, nós trabalhamos a questão da Libras, então para se comunicar com ele existe um profissional na sala que o auxilia."	"Tem alunos que já fizeram a disciplina de Libras e agora sabem se comunicar normalmente."
"ela estuda aqui e em troca faz todo esse trabalho."	"É proporcionado aos profissionais, docentes da instituição curso de Libras gratuito por parte da professora especialista da instituição, ela disponibiliza o curso para que o façamos, para que o profissional docente tenha essa habilidade de comunicação, em sala. Se o profissional não tem, nós temos a Denise que faz todo esse processo de comunicação entre os alunos."

Existe uma intérprete para acompanhar o processo de mediação dos conteúdos entre professor e estudante surdo, mas de acordo com a fala do professor ela trabalha para atender a obrigatoriedade frente ao MEC e para obter a abstenção da mensalidade na graduação.

Através dos sentidos produzidos, vimos que ela é considerada como o único ponto para a inclusão do surdo na universidade, todavia, o termo utilizado para designá-la é "auxiliar" e não TIL e, sua contratação não obedece as determinações legais.

Os repertórios interpretativos denotam um reconhecimento deturpado da sua função do TIL. Conforme Bakhtin e Voloshinov (1992/1929), ao usar uma palavra e se constituir por ela, os sujeitos vão sendo marcados por esses sentidos onde as relações de poder se fazem presentes. Essas designações se modificam influenciadas e dominadas pela posição social que ocupam. Então, empregar o termo auxiliar ao invés de tradutor ou intérprete desqualifica sua função.

Os dizeres do professor reportam ao processo histórico que demarcou a atuação voluntária dos TILs num tempo em que a Libras era secundarizada. De acordo com Quadros (2004), existem registros da atuação de intérprete desde 1977 na antiga

FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo), hoje FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), sendo um trabalho voluntário que foi aos poucos se expandindo no país em igrejas, escolas e associações de surdos. Porém, apenas depois da resistência dos surdos por seus direitos e a presença das políticas linguísticas que esse trabalho passou a ser reconhecido como profissão.

Acentua-se a falta de vontade política em propiciar formação, pois se este profissional tem uma escolaridade baixa, a exigência salarial será menor e, com um profissional sem formação adequada, especialmente no ensino superior, a tradução e interpretação de conceitos mais complexos podem não propiciar a aprendizagem aos estudantes surdos enviesando seu processo formativo.

Apesar dessas incongruências, vimos que neste caso em particular, a intérprete também cursa Letras, facilitando a tradução e compreensão dos sentidos, mas a presença dessa profissional ocorre apenas durante as aulas noturnas sem o acompanhamento da preparação de aulas junto ao professor.

Conclusões

Ao acessarem às universidades, os surdos provocam inquietações por exigirem a adoção de mudanças endereçadas ao reconhecimento e atendimento de suas peculiaridades linguísticas. No caso do estudante presente no contexto estudado, sua formação inicial foi bilíngue, prevalecendo a Libras como língua de instrução e manifestação e a língua portuguesa como segunda língua, sendo utilizada na modalidade escrita. Com esta possibilidade, ele obteve um desenvolvimento cognitivo bem estruturado contribuindo para sua aprendizagem e, consequentemente, para a continuidade em seus estudos. Apesar disso, o estudante, é descrito como deficiente pelo fato de não usar a língua oral e, inferiorizado apesar do bom rendimento acadêmico.

É certo que para esse estudante, assim como para os outros, a entrada na universidade não é um processo simples, pois eles se deparam com novos conceitos e vocabulários específicos que não são compreendidos instantaneamente. Um estudante surdo no espaço universitário necessita transitar por duas línguas e interpretá-las dentro dos sentidos que as permeiam, mas quando se tem uma boa base educacional, tais conceitos se tornam mais acessíveis, mesmo que sejam necessários alguns ajustes para dar continuidade ao processo.

Pensando nesses ajustes e frente aos sentidos apresentados nos enunciados analisados, faremos alguns apontamentos sobre os problemas que necessitam ser discutidos e resolvidos, pensando que esse caso é inerente ao contexto que pesquisamos, mas que pode ocorrer em outras universidades.

A presença da intérprete é apontada como o fator determinante para a inclusão do surdo na universidade. No entanto, ainda que reconheçamos a importância do seu papel para desencadear a interlocução com o surdo, destacamos que a inclusão não pode se limitar na tradução de uma língua para outra, e que o processo de mediação requer outras providências.

Para garantir a interlocução a formação do TIL deve favorecer a conceituação dos signos mais complexos presentes no processo de formação no nível superior de ensino. No contexto estudado, a TIL que atua com o graduando surdo, também é graduanda do referido curso de Letras. Sua presença como intérprete caracteriza um improviso, pois não está de fato contratada e é compreendida como auxiliar. Tudo isso implica em prejuízos para o processo de apropriação dos conteúdos e materialização da inclusão.

A lei estabelece a presença de um profissional qualificado e contratado para se dedicar a instituição, alguém capacitado e em condições de participar dos processos de ensino junto aos professores num clima de colaboração para que a tradução não se limite ao momento da aula, de forma simultânea, mas sim numa organização dos sentidos de cada língua criando estratégias que facilitem a compreensão.

Em relação às barreiras metodológicas, apontamos a necessidade da disponibilização de materiais em Libras e a possibilidade de gravação da interpretação de aulas que o estudante julgar complexa para recorrer posteriormente. Também sugerimos a possibilidade de um horário para o estudante tirar dúvidas a respeito dos conteúdos e consideramos positiva a disponibilização do professor através do e-mail, o qual ele atende seus alunos sempre que necessitam. Elencamos a necessidade de utilização de vídeos e imagens nas aulas para facilitar a compreensão do estudante surdo, beneficiando também aos demais colegas.

Elencando esses apontamentos e remetendo-nos aos sentidos produzidos, vemos que a presença do surdo na universidade traz incertezas, pois mesmo tendo facilidade em aprender, o olhar que se tem a este indivíduo é o da incapacidade e sua língua é reduzida a mero instrumento a serviço da língua portuguesa.

A universidade desenvolve algumas ações previstas nas Leis para se tornar acessível, mas ainda necessita desenvolver atitudes inclusivas para atender as especificidades de cada estudante. Percebemos neste ínterim, que os parâmetros mercadológicos interferem nos conteúdos trabalhados provocando um assujeitamento na formação dos estudantes e no olhar que se tem para aqueles que estão fora da "norma".

Nesta ótica, a democratização preconizada pela legislação está evidentemente distante do contexto prático, onde as concepções, os mecanismos pedagógicos e as relações entre os segmentos envolvidos com o processo de ensino permanecem inalterados.

No caso investigado, a falta de conhecimento quanto às especificidades visuais e linguísticas do estudante surdo, a carência de diálogo e a confusão quanto ao papel do intérprete se impõem como barreiras que interferem pontualmente em seu aproveitamento no curso.

O investimento formativo e a emergência de mudanças atitudinais devem acompanhar a implementação da política de educação inclusiva. Todavia, o processo inclusivo não tem acontecido desta forma. As narrativas expressas pelo docente nos revelaram as contradições, o que nos levam a afirmar que entre o cumprimento das leis e o enaltecimento da inclusão, existem provocações que nos interpelam, nos mostrando que temos muito a avançar quanto aos sentidos inclusivos, pois é preciso transcender a imposição de autossuperação que direcionamos aos alunos deficientes.

Referências

Bakhtin, M. (V. M. Volochínov) (1995). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec (Trabalho original publicado em 1929).

Booth, T.; Ainscow, M. Guia Index for Inclusion: developing learning and participation in schools.Tradução: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE), 2011.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse. Acesso em: 15 mai de 2016.

_____. Lei 10.436.de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Acesso em: 15 mai de 2016.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005.

_____. Lei 13.146.de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Acesso em: 15 mai. de 2016.

_____. Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Casa Civil. República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Acesso em: 15 mai de 2016.

Fernandes, S.; Moreira, L. C. Desdobramentos politico-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago, 2009. Disponível em: < http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs 2.2.2/index.php/educacaoespecial/ article/ viewFile/275/134>. Acesso em: 11 jan. 2016.

Ladd, P. Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

Rocha, R. L. O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em libras para ingresso em universidades federais. 2015. Dissertação de Mestrado – UFSCar, São Carlos, 2015.

Rodrigues, D. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

Spink, M. J. Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2013.

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR ACCIONES DEL FISIOTERAPEUTA FRENTE A LA REHABILITACIÓN INTEGRAL DEPERSONAS CON DISCAPACIDAD (IFRIPD)

Paula Andrea Peña Hernández[1]

Resumen

Este proyecto tiene como objetivo construir y validar un instrumento para medir acciones del fisioterapeuta frente a la rehabilitación integral de personas con discapacidad, como línea de base para el aporte a la construcción del cuerpo de conocimientos de la profesión en fisioterapia con enfoque teórico, mediante la contribución a un cambio de paradigma dentro de los procesos de rehabilitación, cuyo fin debe ser la inclusión social y no la rehabilitación médico funcional, resultando en mejor prestación de servicios de salud, causante del incremento de las cifras de discapacidad en el mundo.

Se llevará a cabo un estudio prospectivo de test-retest para el análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario construido. Se utilizará una muestra de 162 fisioterapeutas clínicos graduados que se desempeñen en la atención de personas con discapacidad en la ciudad de Santiago de Cali.

Para la selección de la muestra, se realizará un muestreo no probabilística, de selección intencionada o de elección razonada para la cual se tendrá en cuenta la cantidad de ítems del instrumento a los participantes se les aplicará un instrumento que será construido por los investigadores el cual se denomina: Cuestionario para medir acciones del fisioterapeuta frente a la rehabilitación integral de personas con discapacidad.

La falta de instrumentos validados y de estudios que evidencien las acciones de este profesional en la atención de personas con discapacidad, representan una dificultad para establecer la situación actual de este tipo de atención en salud específicamente en el profesional en fisioterapia en Colombia.

Palabras clave: Estudios de validación; Fisioterapia; Rehabilitación y Personas con Discapacidad (Fuente: DeCS).

---

1 Fisioterapeuta; Magíster en Discapacidad; Docente Facultad de Salud de la Universidad Santiago de Cali; Grupo de Investigación Salud y Movimiento Categorizado en Colciencias. Proyecto: "Construcción y validación de un instrumento para medir acciones del fisioterapeuta frente a la rehabilitación integral de personas con discapacidad (IFRIPD)".

Introducción

La evaluación de categorías como situación de discapacidad y atención en salud requiere la utilización y unificación de instrumentos que permitan recolectar, analizar, reproducir y comparar los resultados de manera ágil y menos empírica. Estos instrumentos deben contar adicionalmente con dos características imprescindibles: la confiabilidad y la validez, que permite la unificación de conceptos en la profesión y la estandarización de conocimientos (Obando y Gil, 2010).

Se menciona la discapacidad y atención en salud, gracias a que las cifras actuales de personas en esta situación a nivel mundial, está causando gran preocupación en entes internacionales, entre otros aspectos, porque se informa de las principales áreas problemáticas es la prestación insuficiente de diversos servicios. En este sentido, la OMS afirma que las personas son vulnerables a las deficiencias que presentan los servicios de atención en salud, rehabilitación, asistencia y apoyo, y estas necesidades insatisfechas, pueden generar consecuencias negativas en los estados de salud, limitaciones en la actividad, restricciones en la participación y peor calidad de vida (OMS, 2011).

La implementación y evaluación de programas de rehabilitación integral de personas con discapacidad en el contexto colombiano, ha sido una preocupación latente en las últimas dos décadas. Desde que el modelo biopsicosocial apareció en el año 2001 reflejado en la CIF, académicos e investigadores se han dedicado a analizar, criticar y aportar en el estudio de variables que comprometen niveles micro sistémicos hasta macro y exosistémicos de la discapacidad, que ha variado desde el estudio de estructuras y funciones corporales, hasta la preocupación cada vez mayor por las actividades y participación social (OMS, 2001).

Los diferentes procesos de intervención clínica desde fisioterapia y específicamente en personas con discapacidad, aún carecen de sistematización y organización1, a pesar de que desde la normatividad se define y se pauta el rol del profesional desde una práctica organizada, así como lo menciona la Ley 528 de 1999 que reglamente el ejercicio de la profesión en Colombia, aquí se menciona que: “la fisioterapia orienta sus acciones al mantenimiento, optimización o potencialización del movimiento así como a la prevención y recuperación de sus alteraciones y a la habilitación y rehabilitación integral de las personas, con el fin de optimizar su calidad de vida y contribuir al desarrollo social”. Adicionalmente, al referirse a organización implica también tener presente la ordenación no solo del componente administrativo, sino al de intervención, sin embargo y pese a que la legislación menciona la habilitación y rehabilitación integral como una orientación de la fisioterapia, los profesionales dirigen su actuar desde sus conocimientos y experiencias, pero al carecer de protocolos de intervención, o guías de atención basadas en evidencia (Ramírez, Hurtado y López, 2010), ellos dirigen de manera prioritaria sus acciones

hacia la rehabilitación médico funcional, que teniendo en cuenta los lineamientos de atención a la discapacidad desde entes internacionales como la OMS, se puede concluir que se está dando origen a un doble discurso que no coincide entre la teoría y la práctica, es decir, en el lenguaje está presente el modelo biopsicosocial, pero en la práctica sigue reinante el modelo médico biológico (Millán, 2004).

Con relación a lo anterior y en vista del gran avance que ha tenido tanto el concepto de discapacidad como el de rehabilitación en las últimas décadas, se ha encontrado que autores cómo Brogna (2012) exponen una visión crítica frente al rol de los profesionales en rehabilitación en la intervención de personas con discapacidad, pues expresa que los profesionales acotan su territorio disciplinar a un fragmento del cuerpo o la mente de un sujeto, sin comprender que la complejidad de la discapacidad supera inmensamente el déficit orgánico o mental de una persona; Brogna afirma además que "la primera responsabilidad del profesional es estar en su consultorio para la sesión, pero la "responsabilidad primera" es tener muy claro que la deficiencia no causa la discapacidad, que aquello que la persona no pueda hacer va a depender tanto o más de las barreras que la sociedad construya o legitime, que de los músculos o las neuronas. Ayudar a la persona a escapar del cepo de la deficiencia depende de cuánto y cómo la persona, la familia y la comunidad asuman su valía, sus derechos, su "capacidad de ser persona" y su dignidad, antes que de un grado más o menos de movilidad o que de un punto más o menos de coeficiente intelectual. La condición de discapacidad condiciona pero no determina (Brogna, 2012; Basnett, 2001 y Lozano, 2008).

En este marco, cobra valor el debate de conocer las acciones del fisioterapeuta en la atención integral de personas con discapacidad, a pesar que, en la literatura actual se evidencie una gran laguna en la aplicación de instrumentos que estiman este componente (Lozano, 2008). En este sentido, para conocer este actuar o proponer apoyo para modificar aquellos aspectos de atención sin visión holística de la persona, se diseñará un cuestionario, que identificará dichas acciones de atención, accesible en términos económicos y de fácil aplicación, todo esto, con el propósito de brindar al fisioterapeuta una herramienta clara y precisa para la sistematización de los diferentes procesos de intervención clínica y que a futuro permita realizar una consolidación uniforme de su quehacer, que sirva como base de informes epidemiológicos, brinde elementos para la construcción del diagnóstico por fisioterapia, permita realizar procesos de intervención, priorización y contextualización de la práctica a partir del análisis de la información recolectada (OMS, 2011).

Contar con instrumentos de este tipo, que tengan validez y fiabilidad, permitirá a los profesionales de la salud específicamente los fisioterapeutas, identificar de forma rápida y objetiva las debilidades en la atención integral de

personas con discapacidad y facilitará la reflexión sobre el rol en este tipo de población que puede ser mejorado con la intervención de un equipo de salud y la participación comprometida del paciente (Rodríguez, 2008 y Wilson y Ciliska, 1984). Además, al aplicarse en forma seriada, permitirá realizar el seguimiento para evaluar el cambio de las acciones terapéuticas implementadas.

En la práctica fisioterapéutica colombiana no se tiene conocimiento de instrumentos que midan el actuar fisioterapéutico en la discapacidad y que hayan sido sometidos a pruebas de validez y confiabilidad. En general tampoco se evidencia un instrumentos similar a nivel internacional, solo se conoce el seguimiento de lineamientos internacionales. Entre tanto, medir el actuar de los profesionales de la rehabilitación frente al abordaje integral de personas con discapacidad, se considera una tarea desafiante debido a varias causas entre las que se destacan: a) la faltante incorporación y apropiación de los profesionales en rehabilitación del modelo CIF (Gómez y Lantaron, s.f); b) la mirada clínica basada en el mejoramiento de alteraciones en estructuras y funciones corporales, dejando de lado la participación (Seelman, 2004); c) la falta de asignaturas básicas en rehabilitación y discapacidad en los programas académicos de fisioterapia[14]; d) la gran cantidad de programas de formación pos gradual a nivel de especialización basados en el modelo médico biológico (Hernández y Montaño, 2014); e) poca oferta de programas a nivel de maestría y doctorado basados en modelos sistémicos de atención[5]; f) desconocimiento de los profesionales frente a la oferta de formación pos gradual a nivel de maestría en discapacidad (Hernández y Montaño, 2014); g) desempeño laboral en instituciones de salud con una mirada médico biológica (Seelman, 2004). h) falta de actualización y asistencia a eventos de tipo académico posteriores a la graduación (Ramírez, Hurtado y López, 2010) e i) poca realización de investigación en fisioterapia (Hernández y Montaño, 2014).

Al respecto, se debe destacar la importancia de impulsar la rehabilitación integral desde la profesión de fisioterapia para incorporar una visión holística de las personas que se rehabilitan y acercar los avances teóricos a la práctica profesional. Este reto representa cambios en la concepción de los profesionales frente a la consideración y dinámica de la rehabilitación. Sin embargo, la falta de instrumentos y de investigaciones que permitan evaluar las acciones y el impacto del abordaje fisioterapéutico en la inclusión social, representa una dificultad para establecer la situación actual de esta corriente en el marco de la fisioterapia dentro de la cultura colombiana. El objetivo de este estudio es construir y validar un instrumento para medir acciones del fisioterapeuta frente a la rehabilitación integral de personas con discapacidad (IFRIPD), que permita brindar herramientas para el logro de la inclusión social.

Metodología

Tipo de Estudio

Se realizará un estudio transversal, observacional de validación de instrumentos. Se llevará a cabo una evaluación de test-retest para el análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario construido.

Población a Estudio

Fisioterapeutas que aborden desde la práctica clínica a personas en situación de discapacidad en la ciudad de Santiago de Cali. Se escogieron clínicas y hospitales de tercer y cuarto nivel.

Muestra

Para la selección de la muestra, se tendrá en cuenta que para estudios de validación de instrumentos se sugiere que siempre que se pueda se cuente con una muestra de por lo menos cien participantes en este tipo de estudio. Para el presente estudio se escogerá un tamaño de muestra de 162 fisioterapeutas que corresponde a 3 personas por cada pregunta del instrumento (Total de preguntas 54).

Criterios de Selección

Como criterios de inclusión:

1. Estar en posesión del título profesional en fisioterapia,
2. Fisioterapeutas que se desempeñen en el área clínica donde se aborde a población en situación de discapacidad y
3. Manifestar su consentimiento para participar en el estudio.

Como criterios de exclusión se tuvo en cuenta:

1. Fisioterapeutas con experiencia laboral menor a 6 meses y
2. Fisioterapeutas colombianos con obtención de título profesional en otros países.

Instrumento

Para el desarrollo del estudio desde la construcción del instrumento hasta la validación, se tendrá en cuenta la consecución de algunas fases: En primer lugar, se definirá el constructo y los aspectos a medir, para ello, se revisará la bibliografía de origen científico y se hará consulta a expertos en la materia, aquí se tendrá en cuenta aspectos teóricos como el modelo de rehabilitación integral y la teoría ecológica o de sistemas descritos en el marco teórico. En segundo lugar, se definirá el propósito de la escala, que determinará el contenido de sus ítems, estructura y lógica de recogida de datos. Finalmente, la composición de los ítems, donde se definirá el número de

ítems, el orden, la comprensión y evitación de sesgos. Construyendo el instrumento se someterá a evaluación de jueces expertos, con el fin de obtener la Validez de constructo.

Esta etapa incluye: Primero, selección de los jueces, conformando un grupo de jueces, algunos expertos en construcción de instrumentos, otros en el constructo a medir y otros quienes evaluaran los ítems según los criterios de contenido y forma. En segunda instancia, se diseñará la plantilla para la evaluación por parte de los jueces expertos y se entregará a los jueces previamente seleccionados. Por último, se realizaran las correcciones pertinentes en los ítems y se reestructuren en el formato del instrumento, teniendo en cuenta las observaciones de los jueces.

Una vez corregida la prueba, se procederá a realizar la aplicación de la prueba piloto; para tal efecto se seleccionara una pequeña muestra de 5 personas, se evaluará la prueba y se procederá a hacer los ajustes pertinentes del instrumento, con base en la observación durante la aplicación piloto y los resultados de validez y confiabilidad realizados. Posteriormente, se realizará la aplicación definitiva a los 162 sujetos, se hará el análisis de los resultados obtenidos con esta aplicación, a través de índices estadísticos descritos en el análisis de los datos.

Análisis de Datos

La confiabilidad por consistencia interna se evaluará con el alfa de Cronbach y la validez de constructo se realizará mediante un análisis factorial de extracción de los componentes principales. El análisis de la información se realizará con el paquete estadístico SPSS Versión 22.

Resultados

En Colombia aún no existen instrumentos validados que midan las acciones de los profesionales en fisioterapia en la atención dentro de la rehabilitación integral de personas con discapacidad, lo que puede ser un punto de partida que obligue a los profesionales a revisar y reflexionar sobre el quehacer profesional cuando de abordar la discapacidad se trata. Por tratarse de una propuesta de investigación aún no se cuenta con resultados ni discusión, pero se presentan los resultados esperados.

Relacionados con la generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos tecnológicos:

Resultado / Producto Esperado	**Indicador**	**Beneficio**
Instrumento	1 Instrumento validado	Herramienta de abordaje a la población con discapacidad por fisioterapeutas
Publicación científica	1 Artículo de resultado de la Investigación (Tipo A)	Difusión del conocimiento

Conducentes al fortalecimiento de la comunidad científica nacional: Incluye resultados/productos tales como formación de recurso humano a nivel profesional o de posgrado (trabajos de grado o tesis de maestría o doctorado sustentadas y aprobadas), realización de cursos relacionados con las temáticas de los proyectos (deberá anexarse documentación soporte que certifique su realización), formación y consolidación de redes de investigación y la construcción de cooperación científica nacional e internacional (anexar documentación de soporte y verificación)

Resultado / Producto Esperado	Indicador	Beneficio
Trabajos de grado de Pregrado	2 informes finales de trabajo de grado del programa de fisioterapia	- Capacitación en investigación y en discapacidad - Cumplimiento de requisito de grado

Dirigidos a la apropiación social del conocimiento: Incluye aquellos resultados/productos que son estrategias o medios para divulgar o transferir el conocimiento o tecnologías generadas en el proyecto a los beneficiarios potenciales y a la sociedad en general. Contiene tanto las acciones conjuntas entre investigadores y beneficiarios como artículos o libros divulgativos, cartillas, videos, programas de radio, presentación de ponencias en eventos, entre otros.

Resultado / Producto Esperado	Indicador	Beneficio
Ponencias	1 ponencia internacional 1 ponencia nacional	Difusión internacional y nacional del conocimiento

Referencias

Basnett, Ian. (2001). "Health care professionals and their attitudes toward and decisions affecting disabled people." Handbook of disability studies 450-467.

Brogna, Patricia. (2012). "El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación." Cuadernos ESP 2.2 Pág-7.

Colombia. Congreso de la República. Ley 528 de 1999 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión en fisioterapia.

Gómez, J. I., & Lantarón, S. (s.f) La Clasificación Internacional de Funcionamiento como Marco de Atención a Niños y Adolescentes con Parálisis Cerebral. The International Classification of Functioning as Care Framework for Children and Youth with Cerebral Palsy.

Hernández, P. A. P., & Montaño, J. C. (2014). Importancia de la formación en discapacidad para algunos profesionales de la salud en Santiago de Cali. Rastros Rostros, 16(30).

Lozano, Rafael Rodríguez. (2008). "Fisioterapia y discapacidad: hacia un modelo de atención integral." Fisioterapia 30.4 163.

Millán, R. (2004). "Programa de rehabilitación con participación comunitaria Amazonas-Colombia".

Obando, Lida Maritza Gil. (2010). Validez y confiabilidad de un instrumento para el registro estadístico por fisioterapia de discapacidad, 2009." Revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación 20.1 14-23.

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). "Informe mundial sobre la discapacidad." OMS< http://www.who. int/disabilities/world_report/2011/es/index. html>[Consulta: ago. 2011].

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud. Ginebra: 3-27 Convención.

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud. Ginebra: 3-27 Convención.

Ramírez-Vélez, R., Hurtado, C. E., & López, M. F. (2010). Análisis de la capacidad científica e investigativa de los profesionales en Fisioterapia de Colombia. Dificultades y oportunidades de desarrollo. Revista Iberoamericana de Fisioterapia y Kinesiología, 13(1), 37-45.

Rodríguez CR, Reis RS, Petroski EL. (2008). Brazilian Version of a Lifestyle Questionnaire: Translation and Validation for Young Adults. Arq Bras Cardiol.91:92-8.

Seelman, C. (2004). Tendencias en la rehabilitación y la discapacidad: transición desde un Modelo médico a un Modelo de integración. Disability World, 22.

Vanegas J, Gil L. (2007). La discapacidad: una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. Hacia la promoción de la salud.12.

Wilson DM, Ciliska D. (1984) Life-style assessment: Development and use of the FANTASTIC checklist. Can Fam Physician.30:1527-32.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) ASOCIADAS A HIPOACUSIA DE LA COMUNA DE TALCAHUANO

Paulina Riffo Arriagada[1]

Resumen

El presente trabajo tiene por finalidad compartir una práctica educativa inclusiva exitosa que se ha desarrollado en los establecimientos municipales de la comuna de Talcahuano, la cual nace a partir del desafío que asume la Coordinación de Educación Especial del Departamento de Administración de Educación Municipal, como comunidad que aprende, considerando las Políticas Públicas internacionales y nacionales. Corresponde a la socialización del proceso diagnóstico, rediseño e implementación de un Programa Comunal de Apoyo para Estudiantes con NEE Asociadas a Hipoacusia, enmarcado en un contexto histórico educativo que se encuentra en proceso de transición desde un modelo homogéneo –clínico hacia un enfoque heterogéneo-pedagógico, el cual se ha puesto en práctica en un contexto social y cultural no ideal. Finalmente se presentarán resultado, conclusiones y desafíos que emanan de la puesta en práctica de dicho Programa Educativo.

Palabras claves: Hipoacusia, práctica educativa inclusiva, necesidades educativas especiales, equipo transdisciplinario.

Introducción

En la actualidad, la educación continúa viviendo un proceso de reestructuración y reconversión del paradigma y del quehacer educativo, a fin de dar respuestas de calidad a las demandas de los niños, niñas y jóvenes estudiantes, que se encuentran inmersos en un sistema escolar vulnerable y dinámico. Si consideramos el contexto mundial sobre el acceso a la educación, la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece en su artículo veintiséis que, "toda persona tiene derecho a la educación" (Organización de las Naciones Unidas, 2008), así mismo la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su

1 Educadora de Párvulos, Profesora de Educación Diferencial, Diplomado en Trastornos Fonológico en niños con TEL, Diplomado en Política Educacional, Diplomado en Gestión Estratégica de Organizaciones Educativas, Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional, Coordinación de Educación Especial, DAEM Talcahuano.

artículo cuatro establece el derecho a la educación sin discriminación y en igualdad de condiciones (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

En Chile, como forma de responder a las demandas internacionales y como país miembro de las Organización de las Naciones Unidas (ONU), surge como reglamento de la Ley Nº 20.201, el Decreto Supremo Nº170/2009, que "fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial" (Ministerio de Educación, 2009). Posteriormente, en enero de 2010 entra en vigencia la Ley Nº 20.422 que "establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas que se encuentran en situación de discapacidad" (Ministerio de Educación, 2010), esta Ley mandata la elaboración de un instrumento que aborde integralmente la temática y se transforme en una verdadera carta de navegación para la acción del Estado y una guía para nuestra sociedad, lo que se concretaría con la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad (Servicio Nacional de Discapacidad, 2013).

En este contexto, cabe señalar, que el actual Alcalde de Talcahuano declara a la comuna inclusiva, siendo un desafío imperante propiciar el desarrollo de una educación para todos y con todos. Es así que la Coordinación de Educación Especial (CEE) del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) Talcahuano, como comunidad que aprende, asumió el reto de caracterizar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a hipoacusia, con el fin de propiciar en la escuelas municipales de Talcahuano la entrega de una educación de calidad y acorde a las características propias de los estudiantes. Para dicho fin se realizó un trabajo de análisis, reflexión y co-construcción de una respuesta educativa ajustada a las necesidades detectadas. Sobre esto, surge el rediseño y puesta en práctica del Programa Comunal de Apoyo para Estudiantes con NEE Asociadas a Hipoacusia, teniendo por objetivo orientar y entregar lineamientos referidos a los apoyos que han de brindar los establecimientos educacionales municipales de Talcahuano.

Considerando que una educación de calidad requiere de una combinación equilibrada entre aquello que es común para todos los estudiantes y lo que es único según las características individuales (Barrera y Quintana, 2013) y el deseo de compartir evidencias de que es posible proveer de respuestas pertinentes en diseño y calidad a todos los niños, niñas y jóvenes que presentan algún grado de hipoacusia, el presente trabajo tiene por objetivo socializar las acciones realizadas en la comuna puerto, para dar una respuesta educativa inclusiva, acorde a las características de los estudiantes con algún grado de hipoacusia, en un contexto social y cultural no ideal y ser referentes para otras comunidades educativas.

Justificación y relevancia

Podemos afirmar que hoy las comunidades educativas municipales de Talcahuano, se encuentran en proceso de transformación, desde un contexto escolar integrador - homogeneizador hacia una cultura inclusiva - heterogeneizadora, promoviendo el sello de comunidades que aprenden, por medio del análisis, reflexión y co-construción entre los equipos transdisciplinarios. Es así que se considera de gran relevancia socializar las buenas prácticas diseñadas por la Coordinación de Educación Especial, DAEM Talcahuano, para dar respuestas educativas de calidad y equidad, en este caso particular, a todos los niños, niñas y jóvenes que presentan NEE asociadas a hipoacusia, considerando que ellos enfrentan distintas barreras de comunicación, participación y aprendizaje en el contexto escolar.

En la actualidad, debido a la puesta en práctica del Programa Comunal de Apoyo para Estudiantes con NEE Asociadas a Hipoacusia, todos los establecimiento municipales desarrollan un trabajo transdisciplinario a cargo de un grupo de profesionales, integrado por psicólogos, fonoaudiólogos, profesores diferenciales e intérpretes de lengua de señas chilena (LSCH), favoreciendo el desarrollo integral de todos los estudiantes; de este modo, se disminuyen las barreras y se promueve la inclusión educativa a través de una enseñanza diversificada acorde a sus habilidades, fortalezas, destrezas y estilos de aprendizaje.

Considerando lo recién expuesto, resulta fundamental entregar a los 35 establecimientos educacionales municipales de Talcahuano, sugerencias y lineamientos de trabajo, para enriquecer el diseño de los apoyos que se brindan a los estudiantes que presentan NEE asociadas a hipoacusia. En este contexto, resulta relevante compartir la buena práctica de la comuna puerto, teniendo en cuenta que corresponde a un programa que en la actualidad se desarrolla en un ambiente social y cultural no ideal, caracterizado por su condición de vulnerabilidad que alcanza un 62,4% (Instituto Nacional de Estadística, 2013) incluyendo: alto porcentaje de pobreza, baja escolaridad promedio del jefe de hogar, alto porcentaje de jefatura femenina, altos índices de cesantía y alto porcentaje de alumnos prioritarios, que varían entre el 60% y 70% de la población escolar que existe en los establecimientos municipales (PADEM, 2016). En base a lo anterior, socializar el Programa Comunal de Apoyo para Estudiantes con NEE Asociadas a Hipoacusia, puede considerarse como base investigativa para el desarrollo de futuros estudios y propuestas educativas, teniendo por finalidad el fomento de una educación inclusiva para todos y con todos los niños, niñas y jóvenes.

Sustentación teórica

El Decreto 170/2009, párrafo cuatro define discapacidad auditiva como:

> "…una alteración de la senso-percepción auditiva en diversos grados y que se caracteriza por limitaciones cualitativas y cuantitativas de la recepción, integración y manejo de la información auditiva, que incide de manera significativa en el desarrollo y el aprendizaje… se consideran personas con discapacidad auditiva aquellas con hipoacusia (pérdida parcial de la audición) o con sordera (pérdida severa o total de la audición)" (Ministerio de Educación, 2009).

Es importante señalar que la hipoacusia infantil dificulta la adquisición y utilización del lenguaje, lo cual conlleva dificultades en el desarrollo psicológico, educativo, social e intelectual de los afectados (Barbosa y Chaveiro , 2005). Vista la pérdida auditiva desde un modelo social, existe un impedimento sensorial que se combina con las barreras sociales, físicas y económicas impuestas por la sociedad, lo que genera una discapacidad (Dillon, King, Parce, et. al., 2005). Su magnitud se encuentra en relación directa con la severidad del daño de la vía auditiva (Alonso, Cerra, Palacio, et. al., 2011).

Según la última Encuesta de Discapacidad en Chile diseñada con terminología CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud), la Hipoacusia constituye el 8,74% de las deficiencias causales de discapacidad en el país. Respecto a la región del Biobío, existe un total de 36.092 personas que presentan deficiencias auditivas, correspondiente a un 1,8% de la población total. Las implicancias van desde la dificultad de acceso a la información, hasta grandes obstáculos para la inclusión educativa, laboral y social. Al respecto, cabe mencionar que sólo el 0,4% de personas que poseen deficiencia auditiva ha accedido a rehabilitación, el 43,1% no posee educación básica completa, el 70,3% expresa poseer dificultades para llevar a cabo trabajos remunerados, el 81,8% reconocen dificultades al momento de recrearse y un 8,3% declara sentirse restringido en términos de participación en su comunidad (Fondo Nacional de Discapacidad-Instituto Nacional de Estadísticas, 2004).

El derecho a la educación es mundialmente reconocido en 1948, cuando se proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). La UNESCO, establece que la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o barrios urbanos marginales, así como de otros niños que se encuentran sin acceder a la educación formal, deberán ser parte integrante de las estrategias para lograr la educación para todos, antes del 2015 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2000).

En La Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994) documento político que defiende los principios de una educación inclusiva, se propone que todos los estudiantes tienen el derecho a autodeterminarse de acuerdo a sus potencialidades y a desarrollar las competencias que les permitan participar en sociedad. Para alcanzar dicho objetivo, el sistema escolar tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos.

Según la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2009) contemplar la educación a través del prisma de la inclusión supone pasar de ver al niño como el problema, a considerar que el sistema educativo es el que obstaculiza y puede eliminar tales barreras a través de planteamientos inclusivos. De lo anterior, surge la necesidad de mejorar las prácticas educativas que se brindan a los estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia, considerando que los establecimientos educacionales juegan un rol fundamental como principal factor de inclusión en la sociedad.

Dada la diversidad de estudiantes y de modelos educativos existentes han surgido distintos debates e investigaciones. En los últimos años, los estudios realizados desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en la forma de analizar las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes, desde una perspectiva clínica-terapéutica de la hipoacusia, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades (Alonso y Domínguez , 2004). Tales discusiones e investigaciones también promovieron, en la Coordinación de Educación Especial DAEM Talcahuano la necesidad imperante de rediseñar los apoyos entregados a los estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia, teniendo como base potenciar sus habilidades y fomentar su participación, considerando que las principales barreras que enfrentan emanan del plano social.

Actualmente no existe un único modelo o contexto como respuesta educativa a los estudiantes, los apoyos se deben ajustar a las necesidades de cada uno de ellos, lo que exige una planificación en función de sus características, de los recursos disponibles en los establecimientos y de la participación de los diferentes agentes educativos implicados (Domínguez, 2009). En el contexto del DAEM de Talcahuano, los agentes involucrados de manera activa y responsable son la Coordinación de Educación Especial, equipos de gestión de los establecimientos municipales, profesionales docentes y asistentes de la educación de los Programas de Integración Escolar, padres y apoderados, todos con un enfoque transdisciplinario basado en la discusión, análisis, reflexión y co-construcción, buscando nuevas perspectivas en la

educación y rediseñando en conjunto, el Programa de Apoyo a los Estudiantes con NEE asociadas a Hipoacusia.

Innovación o propuesta transformadora de la experiencia

Hoy podemos afirmar que las comunidades educativas municipales de Talcahuano, se encuentran en proceso de transformación desde un contexto escolar integrador - homogeneizador hacia una cultura inclusiva - heterogeneizadora.

La gestión innovadora desde la Coordinación de Educación Especial DAEM Talcahuano ha permitido caracterizar el proceso de apoyo a estudiantes con hipoacusia bajo un paradigma inclusivo, partiendo desde un proceso diagnóstico, hasta el rediseño y puesta en práctica de un Programa Comunal cuyo objetivo general es: orientar y entregar lineamientos generales a las escuelas municipales de Talcahuano para favorecer la inclusión educativa y social de niños, niñas y jóvenes con NEE asociadas a hipoacusia. Dicho Programa contempla cinco apartados principales referidos a:

- Conociendo la hipoacusia
- ¿Qué son las ayudas técnicas? y ¿cómo acceder a ellas?
- Lineamientos técnicos para orientar los apoyos que brindan los profesionales a estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia
- Lineamientos generales para orientar a los establecimientos en la inclusión de los estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia
- Concientizar a padres y apoderados de estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia respecto de la implicancia de las características de sus hijos(as) y estrategias de apoyo en el hogar.

Considerando el proceso transformador que hoy vive la educación chilena, se valora compartir y socializar la propuesta educativa innovadora de Talcahuano.

El actual Programa Comunal de Apoyo a Estudiantes con NEE asociadas a Hipoacusia, en su proceso transformacional ha contemplado lo siguiente:

- Diagnóstico basado en una metodología cualitativa, con técnicas de Focus Group y encuestas, orientado principalmente a conocer las necesidades educativas que presentaban los estudiantes con hipoacusia y la percepción de sus padres en cuanto a la respuesta educativa que recibían sus hijos e hijas en los establecimientos municipales de Talcahuano, a partir de esto se transparenta la necesidad de contar con establecimientos que brinden respuestas acorde a las características de estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia: pasillos rotulados, salas letradas, timbres de luz, intérprete en lengua de señas para todas las asignaturas y talleres extra programáticos, medios de comunicación que permitieran la socialización entre pares,

experiencias de aprendizaje para desarrollar habilidades sociales y comunicacionales, necesidad de contar con herramientas que le permitieran la comunicación entre padres e hijos(as) con hipoacusia

- Rediseño del Programa Comunal para estudiantes con hipoacusia, vigente hasta diciembre de 2014
- Contratación de profesionales idóneos: asesor técnico comunal del Programa, intérprete en lengua de señas, docentes, y asistentes profesionales de la educación que manejan Lengua de Señas Chilenas
- Asignación de horas de trabajo exclusivo a los profesionales, para apoyar de manera individual en aula común y de recursos a los estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia
- Elaboración de guía de apoyo para las adecuaciones curriculares individuales
- Elaboración de un Programa de Apoyo Comunal que establece orientaciones y lineamientos necesarios para recibir e incluir a estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia en los establecimientos municipales de Talcahuano
- Capacitación de equipos profesionales PIE en el área de audición y lenguaje
- Entrega de orientaciones técnicas, complementarias, considerando las características del estudiante y contexto escolar
- Acompañamiento en terreno a los equipos transdisciplinarios que entregan apoyos a estudiantes con hipoacusia
- Asesoramiento y monitoreo en postulación a Fondos Concursables en directo beneficio para los estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia
- Profesionales psicólogos enfocan sus apoyos en el desarrollo de habilidades cognitivas, socio afectivas y de administración intelectual
- Profesionales fonoaudiólogos enfocan su trabajo, principalmente, en el desarrollo de habilidades auditivas, lingüísticas y comunicativas
- Profesores de educación diferencial lideran la diversificación de estrategias al interior del aula común, el diseño y puesta en práctica del Plan de Adecuación Curricular Individual según características del estudiante
- Respecto a las redes de apoyo, se realizan derivaciones a los centros de Salud como hospitales y consultorios, se han gestionado a través de JUNAEB y SENADIS ayudas técnicas y reparaciones de los dispositivos
- Detección y diagnóstico de estudiantes con hipoacusia gracias al apoyo de redes. Existen convenios con universidades de la región, agilizando las pesquisas de hipoacusia en estudiantes, la realización de exámenes como audiometrías e impedanciometría de manera gratuita.

Así, resulta pertinente socializar el proceso transformacional que ha desarrollado la CEE del DAEM Talcahuano, a través del cual se ha logrado ofrecer a todos los

estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia respuestas educativas diversificadas y de calidad, basadas en la concreción de buenas prácticas docentes, en coordinación con los profesionales asistentes de la educación, por medio del trabajo colaborativo exitoso dentro de las instituciones educativas, las que tienen como objetivo promover la participación e inclusión en todos los contextos sociales de niños, niñas, jóvenes y adultos estudiantes, con discapacidad auditiva.

Resultados y discusión

El rediseñado del Programa de Hipoacusia, ha considerado los tres pilares fundamentales de la inclusión educativa: el estudiante, el establecimiento y la familia. A marzo de 2016 se han observado los siguientes resultados:

Estudiantes:

- Participación activa en distintas actividades y contextos, tales como: foros, talleres (teatro inclusivo con intérprete en lengua de señas), salidas a terreno, recreos comunes, participación en centro de alumnos y actos cívicos
- Mayor comunicación entre pares, tales como: creación de revista del establecimiento y red social en donde participan activamente estudiantes con hipoacusia
- Actualmente los Liceos Técnicos Profesionales de la comuna de Talcahuano, cuentan con profesionales idóneos para incluir y apoyar a estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia, hoy, dichos alumnos cursan especialidades y realizan prácticas en modalidad dual, lo cual favorece su desarrollo integral e inserción en el mundo laboral
- Mayor acceso al currículum gracias a que cuentan con intérprete en lengua de señas, quien traduce simultáneamente cada una de las asignaturas.

Establecimiento:

- Los establecimientos educacionales, caracterizados como comunidades que aprenden, han aceptado y valorado el proceso transformacional hacia el paradigma inclusivo: en la actualidad cada vez que se realizan actos cívicos y actividades extra programáticas, los establecimientos que tienen estudiantes sordos, cuenta con intérprete en lengua de señas
- Enriquecimiento de equipos transdisciplinarios, profesionales idóneos al cargo, con roles definidos, es decir, se contrataron profesionales docentes y asistentes de la educación con manejo en lengua de señas chilena
- Mayor comunicación y disposición de los diferentes integrantes de la comunidad educativa para relacionarse con los estudiantes con hipoacusia: profesores utilizan lengua de señas para pasar lista, procuran hablar al curso

de frente con la finalidad de que él o los estudiantes sordos realicen lectura labiofacial/interpreten sus gestos.

- Valoración del trabajo colaborativo y de co-docencia, entre profesionales de equipo transdisciplinario: equipo de aula (profesor de educación diferencial-fonoaudiólogo-psicólogo-profesor de aula- intérprete en LSCH) planifica en conjunto el diseño de las clases, para lo cual desde la dirección del establecimiento se gestionaron horas de trabajo lineal, en jornadas establecidas, considerando que la planificación es el primer momento de una experiencia educativa exitosa
- Mayor acceso al currículum: se cuenta con intérprete en LSCH en todas las asignaturas y actividades extra programáticas
- Disminución de barreras al interior de los establecimientos: poseen timbre de luz, salas y pasillos rotulados
- Aumento de matrícula de estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia con distintos grados de pérdida auditiva, modalidades de comunicación y ayudas técnicas.

Familiar:

- Mayor comunicación entre los padres con sus hijos(as) gracias a la entrega de estrategias comunicativas para favorecer sus relaciones parentales
- Participación en actividades familiares, talleres grupales para padres de estudiantes con hipoacusia, a través de los cuales puedan: socializar experiencias, compartir estrategias de apoyo en el contexto escolar
- Enriquecimiento de canales de comunicación y contención entre familias
- Mayor comunicación entre las familias y el establecimiento.

Conclusiones

Se valora la importancia de compartir esta buena práctica de la comuna de Talcahuano, considerándola como referente para otros establecimientos educacionales que cuentan con estudiantes con NEE asociadas a hipoacusia y de este modo favorecer la disminución de barreras de aprendizaje, comunicación y participación.

En general, el Programa de Hipoacusia ha abierto caminos para fomentar el cambio de paradigma hacia la inclusión educativa en todos los establecimientos municipales de la comuna de Talcahuano. La cultura de las comunidades educativas se encuentra en pleno proceso de cambio y de enriquecimiento al incorporar estas prácticas inclusivas, que han sido posibles gracias a un arduo trabajo centrado en el análisis, reflexión y co-construcción. De este modo cada integrante de la comunidad

educativa se siente partícipe y responsable de dar respuestas pertinentes, ricas en calidad y cantidad, acorde a las características particulares todos los estudiantes.

A nivel individual, los estudiantes han logrado desarrollar habilidades auditivas, lingüísticas, comunicativas, cognitivas, sociales y metacognitivas, funcionales a sus necesidades y características que les han permitido insertarse de manera efectiva en el contexto educativo, mejorando así su inclusión escolar.

Como proyecciones del Programa de Hipoacusia, se espera que todas las comunidades educativas municipales dependientes del DAEM de Talcahuano tengan la convicción de que cuentan con las herramientas necesarias para dar respuestas educativas inclusivas de calidad a cada uno de sus estudiantes con alguna NEE asociada a hipoacusia, de manera que cada niño, niña y joven pueda realizar la elección de establecimiento para cursar sus estudios regulares con la confianza de que no se verá afectado por la presencia de barreras contextuales.

Respecto de los estudiantes con hipoacusia de la comuna de Talcahuano, se espera que la entrega de herramientas durante la educación básica y media les permita autodeterminarse; con el objetivo de desempeñarse en algún oficio, lograr estudios en educación superior a nivel técnico y/o profesional Universitario, lograr una adecuada inserción laboral, para desenvolverse de manera activa en la sociedad.

Así mismo, es necesario monitorear el Programa Comunal de Apoyo para Estudiantes con NEE Asociadas a Hipoacusia de manera de ajustarlo a desafíos futuros.

Referencias

Alonso, Cerra, Palacio, et. al. (2011). Detección de Hipoacusia Mediante Potenciales Evocados Auditivos Tronco-encefálico y Otoemisiones Acústicas Transitorias en Niños(as) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Alonso y Domínguez. (2004). La educación de los Alumnos Sordos Hoy. Perspectivas y Respuestas Educativas. Málaga.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Barbosa y Chaveiro . (2005). Assitencia ao Surdo na Área de Saúde como Factor de Inslusao Social. Revista Escola de Enfermagem da USP, 417-422.

Dillon, King, Parce, et. al. (2005). Australian Hearing Protocols for the Audiological Management of Infants whou have Auditory Neuropathy. Australian and New Zeland Journal of Audiology, 69-77.

Domínguez, A. (2009). Educación para la Inclusión de Alumnos Sordos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(1).

Fondo Nacional de Discapacidad-Instituto Nacional de Estadísticas. (2004). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile ENDISC – CIF 2004, apartado "Deficiencias Auditivas, Trastornos Severos de la Comunicación". Chile.

Instituto Nacional de Estadística. (2013). Compendio Estadístico. Chile.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l. C. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l. C. (2000). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Francia.

Ministerio de Educación. (2010). Establece Normas Sobre Igual de Oportunidades e Inclusión Social de Personas que se encuentran en Situación de Discapacidad.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). Declaracion Universal de los Derechos Humanos. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de http:// www.temoa.info/es/node/19618

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l. C. (2009). Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación . París .

Servicio Nacional de Discapacidad, S. (2013). Política Nacional para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Santiago.

TEMÁTICA 5

SUBJETIVIDADES: FORMAS DE EXPRESIÓN Y PROCESOS IDENTITARIOS

TENSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA JUSTA[1] APUESTAS DESDE LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS

Carolina Soler Martín[2]
María Cristina Martínez Pineda[3]
Faustino Peña Rodríguez[4]

Resumen

La ponencia desarrolla la noción de sujetos subvalorados y excluidos como resultado de prácticas pedagógicas que producen y reproducen injusticias en las instituciones escolares.

El presente texto se fundamenta en los resultados parciales de la investigación titulada "Lineamientos pedagógicos para una educación con justicia social". Su desarrollo se estructura en tres apartados, en primer lugar, se exponen referentes teóricos y metodológicos sobre la construcción de sujetos y subjetividades, la cultura escolar y las nociones de justicia social. En segundo lugar, se presentan algunos hallazgos categorizados cuyo hilo conductor son las condiciones de justicia e injusticia que se vivencian en las relaciones entre la formación escolar y la configuración de subjetividades; finalmente, se esbozan algunas conclusiones preliminares que dejan abiertas las posibilidades de continuar el debate.

Palabras clave: constitución de sujetos, justicia social, cultura escolar.

---

1 Esta ponencia presenta resultados parciales de la investigación titulada "Lineamientos pedagógicos para una educación con justicia social", adscrita al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, código DSI 397-15 con vigencia 2015-2016. Desarrollada por los investigadores Carolina Soler Martín, María Cristina Martínez Pineda y Faustino Peña Rodríguez, con aportes de la socióloga Alejandra Sabogal, de la maestra Isabel Cristina López y, con apoyo de estudiantes monitores.

2 Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política (Clasificado A1 en Colciencias). Doctora en Ciencias Sociales. csmartin@pedagogica.edu.co

3 Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política (Clasificado A1 en Colciencias). Doctora en Filosofía y ciencias de la educación. mmartinez@pedagogica.edu.co

4 Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Equidad y diversidad en educación (Clasificado A en Colciencias). Doctor en educación. fprodriguez@pedagogica.edu.co

Aproximaciones teóricas y metodológicas

Tres referentes teóricos fundamentan el presente escrito, el primero, las nociones de sujeto que toman distancia de los planteamientos de la modernidad; el segundo, las comprensiones de la escuela como productora de subjetividades en el entramado de la cultura escolar y, el último, la justicia social concepto y herramienta de análisis y acción para reconocer y atender las limitaciones que viven sujetos e instituciones en el orden económico, cultural y político.

En relación con las *nociones de sujeto*, Fernández (2005) critica la amalgama moderna acerca de la constitución de sujetos y subjetividades, asunto en el cual coinciden múltiples autores, criticas que se originan en los planteamientos de Frederick Nietzsche[5] y concluyen en que las miradas y análisis del sujeto no pueden evadir el asumir otros modos de dicha constitución, modos de ninguna manera naturalizados, apriorísticos, duales o universales.

Fernández (2005), desde este lugar de posibilidades, propone algunos aspectos claves para pensar el problema del sujeto y la subjetividad; uno de estos, fundamental, se refiere al componente socio-histórico para des-esencializar la cuestión del sujeto y la subjetividad; otro, se refiere a considerar a todas las instituciones como productoras de sujetos, y, por tanto, el necesario desenmascaramiento de familiarismos fundantes. Un aspecto más, resalta el desdisciplinamiento o la apertura a disciplinas, campos y teorías que aportan, no verdades absolutas, sino problemas y herramientas para pensar; y, por último, el aspecto referido a la necesidad de trabajar en la deconstrucción de oposiciones binarias clásicas, tales como interioridad-exterioridad, individuo-sociedad, entre otras. Y es que "[…] *no es sencillo saber realmente qué es lo que pasa con la subjetividad* […] No podemos "saturar" el significado respecto a prácticas que son de subjetivación precisamente porque "no saturan al sujeto", sino que le permiten ser. O que le permiten –por la relación en la que tiene lugar – elaborar prácticas de resistencia, que subviertan el significado inicial de lo observado o dicho. (Hernández 2007, p. 180)[6].

Los anteriores elementos debaten con el sujeto de la modernidad, universal e idéntico a sí mismo, que irremediablemente pensó en "lo otro", lo diferente o lo negativo a lo idéntico, como "siempre extranjería, diferencia, complemento o

---

[5] Colom y Melich (1997, p. 49) sintetizan de la siguiente manera el aporte del filósofo al respecto: "[…] La muerte de Dios lleva consigo la muerte del hombre, del sujeto moderno. Desde ahora ya no será posible…volver a situar a la realidad como punto de partida de nuestras indagaciones y elucubraciones. El ego cogito cartesiano, el sujeto trascendental kantiano, o incluso el sujeto absoluto de Hegel, son aniquilados definitivamente".

[6] Cursiva y las comillas del autor.

suplemento, es decir, mujeres, homosexuales, clases, etnias y religiones no hegemónicas fueron considerados inferiores, peligrosos o enfermos, soportando por varios siglos dispositivos de desigualación, discriminación, exclusión, estigmatización o exterminio, aún vigentes" (Fernández 2005, p. 92).

En la misma dirección, caben los planteamientos de Martínez y Cubides (2012) para quienes,

> El sujeto no es una esencia, no tiene una identidad preestablecida; el sujeto implica un modo de 'ser' y 'estar', una multiplicidad de acciones y posiciones y una producción social. Como problema sociológico, el sujeto no es el lugar de la plena libertad que defienden los subjetivistas, ni el de la plena sujeción como argumentan los funcionalistas. El sujeto es potencia, posibilidad, poder constituyente, resistencia, voluntad de acción, solidaridad, pero también es debilidad, egoísmo, poder instituido, función social. Está inmerso en un campo de fuerzas, en el conjunto de relaciones e interacciones que establece con el entorno, con su sí mismo, con procesos institucionales locales y globales, que lo estructuran permanentemente desde una multiplicidad de vectores de subjetivación: la necesidad, el deseo, las pulsiones, los instintos, el interés, el lenguaje, las leyes, el pensamiento, la voluntad, los sentimientos, los proyectos, entre otros" (p. 74).

Reconocer esta doble connotación del sujeto, de un lado, socialmente producido por dispositivos y prácticas de poder, individuos y colectivos "sujetados a", de otro, como producción subjetiva con capacidad de prefigurar, expresando las oposiciones, las resistencias, la creatividad y la capacidad de agenciar transformaciones, permite definir la subjetividad como el universo intrínseco del sujeto, de su producción social y de su producción política, como voluntad e intencionalidad de un sentido particular de existencia individual y colectiva.

En este orden, como plantean las mismas autoras, "la subjetividad no viene dada, se produce socialmente de manera constante y remite a la corporeidad del sujeto en todas sus dimensiones" (p. 76). De esta manera, no es posible referirnos a un modo único de subjetividad porque esta emerge en múltiples circunstancias: en medio de contingencias, modos transitorios de vida, luchas permanentes, entre el deseo, las presiones sociales y las necesidades de vivir y sobrevivir.

Por su parte, *la escuela*, en tanto entidad y productora y reproductora de sujetos y subjetividades, está en medio de disputas múltiples; de un lado para los sectores dominantes pugnan por sostenerla anclada a sus lógicas del mercado en el que predominan los intereses de reproducción; dichas lógicas como expresión del capitalismo y reguladas por las exigencias de la globalización, han logrado minimizar

y casi excluir los compromisos sociales y políticos de los gobiernos, desviando radicalmente 'los fines' educativos hacia 'los medios'. Esto se traduce, como plantea Martínez (2008), en que el rol asignado a la educación, la escuela y el maestro, se oriente especialmente a programar la productividad de los individuos, vista como una 'preparación de recurso humano, de tal forma que se pueda extraer valores de las oportunidades educativas, valores cambiables o canjeables -por ejemplo, por un empleo-, alejando cada vez más la posibilidad del énfasis en la creación de valores asociados a la formación autónoma del sujeto, que se incorpore como valor de uso en su vida cotidiana y no lo subyugue a la condición de 'recurso' o de 'capital' como si se tratase de una mercancía. Las apuestas por formar sujetos homogéneos, derivadas de estas lógicas, desconocen y excluyen a quienes no logran encasillarse en estos presupuestos uniformes y se van configurando como subjetividades subvaloradas.

De otro lado, un amplio grupo de investigadores sociales y de educadores, sustentan su esperanza en sostener *la escuela* como escenario para la construcción de cultura, un espacio para recuperar el saber pedagógico como su saber propio y crearle salidas a la encrucijada a que está sometida. Un espacio abierto, plural, equitativo, que configure subjetividades críticas, que comprendan las realidades y propugnen por prácticas sociales instituyentes.

Entre unas y otras lógicas, las preguntas por el lugar de la escuela y los maestros, sigue vigente, la escuela sigue siendo un lugar histórico de configuración de múltiples subjetividades, tiene una cultura propia y es creadora de cultura desde distintas gramáticas académicas y administrativas que es necesario reconocer y analizar si se quiere contribuir a la eliminación de inequidades y exclusiones. Siguiendo a Viñao (2002) se requiere analizar y deconstruir si es necesario aspectos como: 1.el rol de los actores, especialmente los maestros quienes tienen la posición más relevante; 2. los discursos, lenguajes, conceptos y expresiones que circulan dentro y fuera del aula; aquí cobra relevancia lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico; 3. los aspectos organizativos e institucionales, especialmente la clasificación de los alumnos, la conformación de disciplinas y su jerarquía, los criterios de evaluación y promoción, entre otros; 4. Por último, la cultura material, es decir el entorno físico, material y de los objetos.

Las tres formas diferentes de injusticia no son reductibles o subsumibles entre sí, con las autoras citadas, entre otros, se apuesta por teorías reconciliadoras. Ante muchos problemas sociales, el diálogo entre las dimensiones y las situaciones empíricas ayudan a comprender y resolver el origen de la injusticia, por ejemplo, una injusticia de reconocimiento puede conllevar a injusticias de participación; sin embargo, es necesario seguir avanzando pues cualquier noción de justicia es inacabada en un mundo en constante cambio.

Ante apuestas audaces tales como las de la justicia social y su multidimensionalidad, "El reto vuelve a ser "entretejer", una y otra vez, la teoría y la práctica" (Guerra: 2006, 165). La justicia en el campo educativo y escolar, de acuerdo con Veleda y otros (2011),

> (…) no puede ser definida de manera abstracta e ideal, pero sí puede ser construida en base a la comparación de los diversos modelos y criterios de justicia existentes en el mundo, siempre a partir de la historia de cada contexto. Esto no supone un pragmatismo desentendido de toda fundamentación teórica. Los criterios de justicia aplicados en cada caso deben ser explícitos y justificados para limitar las injusticias vigentes en el marco de determinaciones políticas, económicas, culturales y sociales siempre específicas (p.187).

En suma, la *noción de justicia social* se reconoce como herramienta de análisis, comprensión y de acción ante limitaciones que viven sujetos e instituciones en el orden económico, cultural y político y que impiden crear las condiciones necesarias para promover una vida digna para todos y todas. La justicia social se enmarca, por un lado, en el plano de la disminución de las desigualdades sociales y por el otro, en interactuar frente a procesos como diferencia, diversidad, interculturalidad, multiculturalidad e inclusión.

Caminos metodológicos

Al igual que en muchos países de Latinoamérica, la educación colombiana en su sistema así como en el día a día de las lógicas escolares, se ha visto permeada por una racionalidad instrumental que acrecienta discriminaciones, exclusiones e inequidades. Encarar esta realidad exige un esfuerzo por identificar, localizar y visibilizar injusticias escolares instaladas y naturalizadas, procurando entablar un diálogo que no sólo diagnostique la situación, sino que se sume a un esfuerzo conjunto, de mano con los actores involucrados –maestros, estudiantes, familias, colectivos. En suma toda la comunidad escolar–, en pro de una perspectiva y consolidación de la justicia social.

Con estas claridades y entendiendo que los sentidos y relaciones entre la justicia social y la educación son plurales, la investigación intentó alejarse de relaciones unilaterales y de abrir oportunidades para el diálogo crítico entre actores, instancias y realidades. Esta *perspectiva crítico-social* es consciente de que la idea de aproximarse a la justicia social es un quehacer de largo aliento y un proyecto en constante construcción y retroalimentación.

La ruta metodológica contempló tres fases: la primera, fundamentación epistemológica: desde la cual se elaboró el estado de la cuestión y los referentes teóricos. La segunda, construcción de datos a partir de entrevistas abiertas y

semiestructuradas dirigidas a maestros en formación, maestros en ejercicio y personas referentes en educación; análisis de manuales de convivencia; sistematización de experiencias educativas encaminadas a la justicia social y sistematización de acciones de organizaciones que trabajan en pro de la justicia social y en relación con la educación; tercera, formulación de lineamientos pedagógicos para una educación con justicia social.

Algunos hallazgos

Siguiendo el hilo de la investigación referido a la constitución de sujetos y subjetividades, se presentan desde los lentes de la justicia social, algunas prácticas pedagógicas más cercanas a la producción o afirmación de injusticias sobre los sujetos.

Autoritarismo en la escuela

> *La escuela es un ámbito en el cual la injusticia está casi que a la orden del día por el problema del autoritarismo, de la autoridad que manejan mal los maestros. Se castigó a un estudiante que habían acusado de haber hecho trampa en la clase y la trampa no la había hecho él sino otro estudiante. Pero a los estudiantes no se les cree. El problema es que el estudiante siempre dijo que él no había sido pero nunca le creyeron, por la percepción de la maestra, que es la que vale. En este sentido, la percepción de la maestra era que ella lo había visto y que ella sabía que había sido él el que había hecho la trampa. El estudiante fue sacado de clase, fue llevado a la Coordinación. Tuve la oportunidad de hablar con la maestra pero fue absolutamente imposible cambiar su decisión por una sencilla razón, que me parece es la más grave, y es que los profesores nunca somos capaces de reconocer que nos hemos equivocado. Reconocer una equivocación es desestimarse, como una falsa premisa de que somos infalibles.* (Maestra en ejercicio, 2015)
>
> (…) *la mayoría de estudiantes callan en el sentido de que le dan una especie de autorización, le otorgan al maestro un estatus donde no se equivoca.* (Maestra en ejercicio, 2015)

En los relatos anteriores, el maestro, resguardado en el poder del que se está investido en la cultura escolar, antes que enseñar con sus actos los valores del respeto, la verdad o la escucha, demuestra la enseñanza del privilegio y del poder arbitrario, lo cual conlleva a injusticias sobre aquellos sujetos que se van configurando como no privilegiados y excluidos. Una injusticia como esta, desde quienes se consideran sujetos de privilegios, viola el derecho al buen reconocimiento y el buen nombre, no permite participar de forma libre en la resolución de los propios problemas, conduce al

aprendizaje por parte de sujetos e instituciones del autoritarismo y la aceptación del irrespeto y de injusticias.

Desde el autoritarismo, como tergiversación de la autoridad, el maestro sitúa su práctica en la relación dominación-omnipotencia; esto es, espera de su formación solo actos de obediencia y sumisión, es decir subjetividades sumisas.

Prejuicios y estereotipos

> Una maestra de grado 11 aplicó "baja de puntos" a las estudiantes mujeres por no hacer o terminar un taller; a los hombres no les aplicó el castigo porque consideró que es normal que los hombres sean desordenados, en cambio, las mujeres son más ordenadas y deben ser más responsables. (Maestra en formación, 2015).

En casos como los anteriores, se pueden entender las injusticias mediadas por prejuicios y estereotipos. Al comprender que discriminar es tratar diferente lo que es igual y tratar igual lo que es diferente, la escuela está llamada a superar el supuesto de que las diferencias implican superioridad o inferioridad, ventajas o desventajas. Actuando con arreglo a prejuicios y estereotipos, se asignan o niegan a los sujetos lugares, roles, posibilidades, valoraciones y se le imponen formas de conducta y de vida que impiden su desarrollo autónomo.

Las injusticias por "patrones institucionalizados de valoración", tal como lo denomina Fraser (2006), obedecen a dominaciones simbólicas. Educativamente, autores como Jurjo Torres exaltan cómo los currículos, explícitos u ocultos, silencian culturas, identidades o formas de vida, las estereotipan, las deforman y además, cierran posibilidades de reacción; legitimando una única cultura o identidad como valiosa. Exigir o pretender una homogeneidad, priva a todos de los desarrollos que pueden surgir ante el respeto por cualquier diferencia y, priva de la ampliación de intereses, cosmovisiones y proyectos futuros (Veleda y otros, 2011). Pese a que algunos estudiantes sobreviven o pueden llegar a tener éxito en ambientes que no reconocen ni tratan en forma positiva las diferencias y que los excluyen, esto no se acerca a la justicia social, no es una educación ideal, esto es injusto para unos cuantos (Sapon-Shevin, 2013).

Así mismo, la normativa binaria del género continúa moldeando comportamientos, pensamientos, aptitudes y la vida de seres humanos. Estudios sociológicos han demostrado cómo miembros de la sociedad permanecen en situación de inferioridad respecto a otros debido a ideologías y creencias enmarcadas en un orden social que beneficia solo a algunos, las prácticas pedagógicas pueden contribuir significativamente a la resignificación de subjetividades construidas históricamente desde lugares estereotipados.

Control y disciplinamiento

> Un docente deja sin onces a un grupo de estudiantes por ser indisciplinados" (Relato de maestra en formación)
>
> (…) en ocasiones es frecuente ser injusto con los estudiantes, especialmente con aquellos que son indisciplinados, ya que suele suceder que los demás niños los culpan de lo que les sucede sin ser en ocasiones cierto. (Maestra en ejercicio, 2015)

La cultura escolar mantiene vigentes algunas de sus características iniciales, entre ellas, la labor de controlar los cuerpos y las almas o, de disciplinarlas, cuestión ampliamente analizada desde el bio-poder o bio-política propuestos por Foucault. Regular y normalizar el comportamiento destina gran parte del tiempo, esfuerzos y acciones de la escolaridad,

> (…) la regulación se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta "natural" y esperable, y por lo tanto "genera" y "produce" lo anormal, la transgresión, la desviación. (…) en ese acto de producir la vara común, la instauración de la norma excluye a quienes no la cumplen. (Dussel y Caruso, 1999, p. 145)

Frente a los castigos relacionados con la indisciplina, se pasa por alto necesidades básicas de los estudiantes, por ejemplo ¿aprenderá mejor con hambre? ¿Responderá mejor cansado?, En ocasiones, se aplica una sanción o un castigo sin tener en cuenta si ella cumple un papel pedagógico o no; por ejemplo, ¿recibirá una lección o se le someterá a un dolor, a un episodio que le produce rabia? ¿La sanción logrará que quiera cumplir con sus deberes y le permitirá reconocerse valioso?

Cada institución y maestra o maestro está llamada a reflexionar acerca de ¿cuál es la relación sanción-norma en el proceso de aprendizaje? ¿Qué lugar se le otorga a la falta y a la sanción en la formación? ¿La sanción obedece a un fin ético formativo? Estos interrogantes se tornan fundamentales en tanto el saldo pedagógico esperado por la sanción en el ámbito escolar.

Con lo anterior, queda abierta la pregunta por la constitución de subjetividades no solo sumisas, también maltratadas y heridas en una institución que promete y está en el deber del cuidado y de enseñanzas para la vida.

Desdibujamiento de la participación

> La maestra de lengua castellana pasó al tablero a una estudiante para que expusiera, pero ésta era muy nerviosa, la maestra desesperada porque la

> estudiante no avanzaba en su exposición la mandó a sentar con desprecio y con burla. (Relato de maestra en formación).
>
> La coordinadora llama la atención de manera ofensiva a una estudiante por participar con un buzo con capota[7] en clase, usando palabras despectivas y avergonzándola; la estudiante no volvió a participar. (Relato de maestro-a-en formación).

La escuela -al igual que la sociedad- concebida como espacio de socialización tiene el reto de potenciar la democracia, la justicia y la pluralidad, así lo señala Villoro (2009) si se quiere repensar el por-venir de nuestras escuelas y otras instituciones.

Desde los lentes de la justicia social, existe una tensión entre la cultura escolar y las demandas democráticas de los actores. La primera instaura formas de poder y autoridad, normas y roles; las segundas desde el marco de derechos y libertades piden transformaciones radicales.

La experiencia escolar, suficientemente desarrollada y documentada desde los intereses homogenizadores e invisibilizadores de la pluralidad humana y social, requiere ser interpelada con mayor fuerza por enfoques y corrientes pedagógicas que pasen

> "por la búsqueda de reconocimiento de las potenciales formas de expresión de los aprendizajes en distintos contextos y culturas. La voz de los alumnos –su participación, su autoestima, su dignidad– es especialmente protegida y desplegada por estas corrientes, en contraposición con los rasgos disciplinarios, verticalistas y homogéneos que fundaron la pedagogía normalista (…)" (Veleda y otros, 2011, p. 167)

Participar en clase, tener la palabra, expresarse, no tiene por qué derivar en discriminaciones ni ser usado para legitimar verticalismos que instalan miedos, vergüenzas, humillaciones, ansiedades en los estudiantes; o bien, apatía, pérdida o no aprendizaje del valioso lugar del diálogo con el otro.

> Los procesos de sujeción y de exclusión de los sujetos distintos se constituyen por la propia dinámica de la práctica curricular, que prevé aprendizaje de conocimientos y habilidades predefinidas a priori mediante ejercitación y fijación. En ese contexto, la diferencia es identificada por el grado de "incómodo" producido por el desempeño no esperado por el profesor. La diferencia que más molesta la práctica docente –conforme ha observado

7 Chaqueta o campera con gorro o capucha

> Geovana Lunardi (2005, p. 12)– es la del estudiante que no domina y no acompaña la forma de funcionamiento escolar. (Fleuri, 2009, p. 146)

Arbitrariedad de las homogenizaciones

> *Yo he estado en varios colegios y en todos he visto muchas injusticias con el uniforme: por ejemplo si un niño no tiene tenis, porque estaban mojados, o no se los han comprado, lo devuelven para la casa o no lo dejan entrar a clase y lo ridiculizan delante de todos. A veces la ropa no está en buen estado o no la pudo traer, o está siendo descuidado por sus padres, y el castigo es la exclusión o también la humillación*. (Relato de una maestra en ejercicio)

La escuela reproduce, en ocasiones, las injusticias que viven los más pobres, los sin recursos; se humilla por la imposibilidad económica de cumplir. En lugar de enseñar la comprensión y la solidaridad, se hace de la pobreza una razón para la exclusión, para la segregación. Para enseñar hábitos de cumplimiento y autocuidado, lo menos indicado, son los estigmas, la desvaloración, la humillación, estos conllevan a la exclusión de pensarse en mejores condiciones, de luchar por sus derechos y las de los otros, conlleva subjetividades resignadas al destino que les correspondió.

Los niños no son los responsables de proveerse sus uniformes y útiles. Las carencias económicas de sus familias, las desigualdades en bienes y servicios tendrían que ser una razón esencial de acción positiva y solidaria en la educación. Y no al contrario. Para enseñar el cumplimiento y el cuidado personal, habría de escogerse un método afirmativo, restaurativo, relacionado con la construcción de autoestima y amor propio. Con capacidad de amar y de comprender, el chico podrá vivir la solidaridad, la comprensión la empatía, la gratitud.

Conclusiones en construcción

Los hallazgos parciales que se presentaron han seguido una línea de análisis y han dejado otras por fuera. Es válido aclarar que los maestros no son los únicos que desde sus prácticas posibilitan injusticias, también se ven envueltos en injusticias desde las políticas, las familias, los colegas, los estudiantes. Las instituciones también viven sus propias injusticias, por presupuestos insuficientes, por estigmatizaciones, por políticas lesivas, entre otras razones.

Con lo anterior, exaltamos la complejidad de las injusticias y los desafíos de la construcción de justicia social, en tanto siempre remiten a múltiples relaciones y contextos. Adicionalmente, el análisis de las injusticias requiere de la

multidimensionalidad y de puntos de vista extensos en tanto los sujetos involucrados y la necesidad de acuerdos sobre las acciones para acercarse a la justicia social.

En relación con las injusticias provocadas en y desde las prácticas pedagógicas, coincidimos con Veleda y otros (2011) cuando afirman que

> "se necesitan docentes con las condiciones (poder hacer), la voluntad (querer hacer), y las competencias (saber hacer) para construir la justicia educativa. Tan bien como señala Rosa María Torres: "no es posible defender el sistema escolar ni la docencia como están (…) ambos requieren transformaciones profundas e interdependientes: no se puede modificar la cultura escolar tradicional sin modificar la cultura docente y a la inversa" (p. 105).

En todos los casos y pese a algunas contradicciones que vive la cotidianidad escolar, creemos firmemente en la fuerza que tiene la escuela para transformarse y para aportar a la construcción de la anhelada paz con justicia social. La escuela seguirá siendo blanco de críticas, también estudiada y transformada institución eje para la construcción de sociedades emergentes. Serán las perspectivas y los referentes los que renueven las formas de mirarla y vivirla.

Aguilar y Betancourt, citados por Piedrahita y Acuña (2008) recogen algunas contradicciones que bien pueden contrastarse con las apuestas por una educación para la justicia social. A decir de los autores, la escuela es una institución:

> igualitaria que, sin embargo, reproduce la desigualdad (…) cargada de imposiciones, que pretende educar para la participación (…) heterónoma que pretende educar para la autonomía (…) de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad (…) [que] pretende formar sujetos de derechos pero sólo forma sujetos de deberes (…)epistemológicamente jerárquica que pretende educar para la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente (…) sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos (…) aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica. (p. 11)

Así, la justicia social, como apuesta y referente para provocar cambios sociales que conduzcan a disolver las inequidades, desigualdades y exclusiones de actores y sectores; y a cerrar brechas sociales entre ricos y pobres; se convierte en una categoría válida para continuar tensionando los sistemas educativos y la cultura escolar. Aportar por la justicia social desde la educación, es apostar por educar para consolidar sociedades más dignas y justas y configurar sujetos y subjetividades de derecho, reconocidos, valorados y no excluidos.

Referencias

Colom, A., & Mèlich, J-C. (1997). Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. España: Paidos.

Dussel, I., & Caruso, M., (1999). La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidos.

Fernández, A., (2005). Las lógicas colectivas en el campo de problemas de la subjetividad. En Revista Psicoanálisis de las configuraciones vinculares. Revisado 14/06/08 http://nodocastoriadis.com/castoriadis/pdfs/ot_ana.pdf

Fleuri, R. (2009). Desafíos, problemas y saberes relativos a la práctica docente en la educación inclusiva. En Revista Pensamiento Educativo: Las Prácticas de Enseñanza: Desafíos, Conocimiento y Perspectivas Comparativas entre América del Norte y América del Sur Volúmenes 44 y 45. Disponible en http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/Pensamiento_educativo_44-45.pdf

Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación", En Fraser, N. y Honneth, A.: ¿Redistribución o reconocimiento?, Morata, Madrid.

Fraser, N. (2008) Escalas de Justicia, Barcelona, Herder.

Guerra, M. (2006). *Nancy Fraser* en Guerra, Mª José y Hardisson, Ana (eds.) *Pensadoras del siglo XX*, Tomo II, Págs. 147-168, Ediciones Nobel,Oviedo.

Hernández, F., (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. En Revista Perspectiva, Florianópolis, v 25, n. 1, pp. 171-206. http://perspectiva.ufsc.br

Martínez, M.C. & Cubides, J. (2012) Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. En Revista Colombiana de Educación, N.o 63. Segundo semestre de 2012, Bogotá, Colombia.

Martínez M.C. (2008). *Redes pedagógicas. La constitucion del maestro cono sujeto político. Bogotá: Editorial Magisterio.*

Nussbaum. M. (2007). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. España: Paidos

Piedrahita, C. Acuña, L. (comp) (2008). Investigando la equidad de género en la escuela Bogotá: IDEP.

Sapon, C. (2008). Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Tyack, D., & Cuban, L., (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de cultura económica.

Veleda, C., Rivas, A y Mezzadra, F. (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia.

Villoro, L. (2009). Los retos de la sociedad por venir. México, Fondo de Cultura económica.

Viñao, A., (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.

Young, M. (2000) La Justicia y la Política de la Diferencia. Madrid: Ediciones Cátedra.

DISCURSO AUTORITÁRIO E DISCURSO POLÊMICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Hildete Pereira dos Anjos[1]

Resumen

El artículo trata del análisis de conversaciones de maestros y otros profesionales de la educación especial en torno a la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, del Brasil. Tales conversaciones se transcribieron de grabaciones en grupos focales. Su análisis se base en los presupuestos del Análisis del Discurso francesa, sobre todo respecto a los conceptos de formación discursiva, discurso autoritario y discurso polémico. Los resultados indican, en el movimiento interdiscursivo, el cuestionamiento y el desplazamiento de los lugares estables (del especialista, del maestro, del alumno), abriendo nuevas posibilidades de aprendizaje, de producción de saberes más allá de lo que se había establecido para estos lugares. Presupuestos educacionales elaborados a partir de lo que uno puede aprender unos de otros; a partir de las limitaciones impuestas por las condiciones existentes (las cuales obligan a nuevas producciones y posibilidades) son indicadores de la incorporación de un discurso polémico en la producción interdiscursiva de la educación especial.

Palabras clave: Discurso; Educación Inclusiva; Política Educacional.

Introdução

A Política Nacional de Educação Inclusiva, documento orientador das ações que, no Brasil, se desenvolvem no sentido de atender aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, é o objeto deste trabalho. Investigamos, especificamente, o discurso educacional, expresso nas falas das equipes de atendimento especializado da educação pública.

Por educação inclusiva entendemos (com Santos e Baptista, 2014) tanto uma diretriz como um processo. Diretriz, no sentido de que os alunos com deficiência passam a ter o seu direito a participar da educação pública comum garantido pelos

---

1 Doutora em Educação, docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil, líder do Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade. Artigo derivado do Projeto de Pesquisa Socioeducacionais no Sudeste do Pará: Políticas Públicas e Deficiência.

dispositivos legais e normativos, podendo se matricular nas escolar e envolver-se em suas atividades. Processo porque essa garantia não se efetiva pela simples disposição legal, sendo necessário o enfrentamento das condições ainda precárias da escola pública, dos currículos baseados num ser humano idealizado, das incompreensões e preconceitos relativos à deficiência, da sobrevivência de processos segregativos no interior das tentativas de integrar. A Política Nacional de Educação Inclusiva data de 2008, ano em que o Brasil adota formalmente as diretrizes da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a qual define como pessoa com deficiência "aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (ONU], 2006). Segundo Diniz, Barbosa e Santos, "Deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais", sendo compreendida como desvantagem social. Desde 2006, o Brasil já incorporava aos documentos educacionais a perspectiva da inclusão escolar como esforço de superação de tais desvantagens: "Sendo um documento orientador, sistematiza cronologicamente as produções de normativas anteriores, as quais têm validado a perspectiva inclusiva. Ou seja, embora o documento tenha sido publicado em 2008, esse texto é resultado da trajetória histórica, apresentada anteriormente no espaço das presentes reflexões" (Santos e Baptista, 2014, p.25).

Nas diretrizes do documento de 2008, o atendimento educacional especializado se consolida, no interior das escolas, no formato de salas de recursos, denominadas multifuncionais por concentrarem os recursos para uma variedade de especificidades:

> A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização (Brasil,2012).

Para lidar com o discurso educacional acerca das salas de recursos, adotamos a estrutura conceitual da Análise de Discurso de linha francesa, mais especificamente as noções de discurso autoritário e polêmico, apresentados por Orlandi com base na visão pecheutiana de que os indivíduos não dizem o que querem, por estarem inseridos na cultura e na história, atravessadas pelos enfrentamentos de classe. São "[...] interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações

discursivas que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (Pêcheux, 1997, p. 161, grifo do autor).

Essas premissas levaram à elaboração do dispositivo analítico: as falas são interpretadas como parte de um "discurso pedagógico", ancorado na história do fazer docente: as palavras e expressões utilizadas não são tidas como invenção do falante, e sim aquilo que Pêcheux chamou de pré-construídos, ou seja, evocações de uma memória discursiva que estabelece o que deve/pode falar um professor, uma professora cuja atuação se inscreve no campo discursivo denominado educação inclusiva. Entendendo as falas docentes desse modo, cabe caracterizar o modo de funcionamento de um discurso pedagógico. A função social tradicional de transmissão do conhecimento faz enquadrar o discurso pedagógico num viés autoritário, considerando, com Orlandi, que o professor é o principal agente do discurso e os sentidos se estabelecem a partir do mundo da ciência, possibilitando a limitação dos processos polissêmicos. Quebrar essa lógica autoritária se daria, segundo a autora, abrindo o jogo de efeitos de sentido para além daquilo que está dado: no caso em tela, disputar os sentidos do conceito de inclusão, forçar práticas discursivas em que a reversibilidade entre os interlocutores permita novas elaborações, crie outras interpretações, estabeleça relações para além das prescrições dos manuais. Desse modo, na disputa da constituição de sentidos, o discurso se torna polêmico: evoca memórias contrastantes, desloca a autoridade dos agentes do discurso e redimensiona os sentidos do referente. Quando analisamos as falas de professores da educação inclusiva acerca de seu fazer docente, colocamos em movimento e relação uma prática discursiva em torno das dinâmicas socioeducacionais presentes na produção de uma *educação especial*, de uma *sala de recursos*, de uma *escola inclusiva*. Buscamos, em seu modo de funcionamento, marcas das condições de produção, das quais a interpretação das diretrizes faz parte.

Metodologia

Para produzir uma resposta à questão de pesquisa, foi composto um *corpus* com os materiais já gravados e transcritos nas atividades do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), disponíveis nos relatórios entregues à coordenação do Observatório no Pará. Tais materiais se compuseram de discussões ocorridas em grupos focais nos municípios de Belém e Marabá, correspondente ao terceiro ano da pesquisa do Observatório, envolvendo professores e gestores dos dois municípios, num total de 56 pessoas (34 professores e uma gestora em Marabá; 06 técnicos, 15 professores em Belém). Como não houve intenção comparativa entre as experiências de dos dois municípios, os excertos foram codificados e mesclados.

Para o trabalho analítico realizado nesta pesquisa, as marcas nos enunciados possibilitaram uma reorganização de acordo com categorias do campo da análise de

discurso: silenciamentos, deslizamentos e deslocamentos de sentidos, efeitos de sentido criados pela naturalização, pelo estabelecimento e enrijecimento de definições, pelo recurso a determinados pré-construídos que se ancoram na memória da educação especial.

Resultados e discussão

Os pré-construídos que encontramos nas falas dos grupos focais remetem ao processo histórico da educação especial e da inclusão: referências às instituições especializadas, à noção de integração como contraponto da inclusão, os aspectos clínicos oriundos do modelo médico, entre outros. Já no histórico das duas últimas décadas, temos a transversalização da educação especial com relação ao ensino comum já incorporada à memória docente como dado da realidade. Também encontramos silenciamentos que dizem muito sobre o momento atual. Outras memórias atravessam esses pré-construídos, mostrando o aprender como um processo que vai além dos processos instituídos e petrificados, as relações entre quem fala e quem é falado como mais flexíveis.

O discurso pedagógico como discurso autoritário

Escolhemos começar não pelos ditos, mas pelos silenciamentos que, na visão do Pêcheux da última fase, também participam do processo discursivo. A palavra usada não é *silêncio*, e sim *silenciamento*, já que se apresenta como um processo ativo em que *fazer calar* certos conteúdos faz parte da formatação da formação discursiva. Diz Orlandi (2007, p.12):

> [...] o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas "pôr em silêncio") nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do "implícito': Vale lembrar que a significação implícita, segundo O. Ducrot (1972), "aparece - e algumas vezes se dá – como sobreposta a uma outra significação". Essa distinção que fazemos entre implícito e silêncio estará dita de muitos modos neste nosso trabalho, já que, para nós, o sentido do silêncio não é algo juntado, sobreposto pela intenção do locutor: há um sentido no silêncio. O silêncio foi relegado a uma posição secundária como excrescência, como o "resto" da linguagem. Nosso trabalho o erige em fator essencial como condição do significar, como veremos.

Um desses silenciamentos diz respeito à noção de segregação, condição histórica que permeia o debate acerca da deficiência. O silêncio discursivo a esse respeito é gritante: é como se fosse um passado superado; mais do que isso, essa

ausência indica um passado tabu. A referência à institucionalização aparece no enunciado que cita as instituições especializadas (num passado remoto, indicado pela palavra *antigamente*) e reforça essa percepção:

> *Que **antigamente** a gente percebia que havia as APAES, Pestalozzi, os centros específicos e o AEE **é** uma parte de um centro dentro da escola **na verdade**, só é um professor especializado que está ali para dar o mesmo atendimento: pedagógico, terapêutico, psicológico. Tudo isso o professor de AEE faz. É até mesmo de assistente social às vezes. Então, essa função do AEE algumas pessoas ainda não entendem. E às vezes nem o professor que está lá ainda não entende o que é exatamente o AEE. (E41).*

Entre os ditos, chama a atenção o uso do verbo *ser* na definição de atendimento especializado ("o AEE *é* parte de um centro dentro da escola *na verdade*"). A expressão *na verdade* alerta para a circulação de definições menos verdadeiras. A primeira parte do enunciado se apresenta como uma crítica: não foram superadas as instituições, elas se deslocaram em formato menor (uma parte) para o interior da escola. Espera-se do professor que incorpore todos os profissionais que estariam atendendo em um centro. Ao final do enunciado, no entanto, essa crítica se transforma numa naturalização do modo como o atendimento especializado acabou se organizando, através dos efeitos criados pelo pronome *essa* ("*Essa* função do AEE as pessoas não entendem"). Por modos de naturalização entendemos os efeitos de sentido que incorporam à natureza do referente (no caso, o AEE) certas características que poderiam ser descritas como acidentais. A "parte de um centro" (centro aí entendido como instituição de atendimento especializado) que funciona dentro da escola não se articula com que outras partes, nem se sabe quais são elas e onde estão. O AEE aparentemente não poderia ser outra coisa senão o substitutivo (parcial) das instituições dentro de outra concepção; outro movimento de sentidos desloca o problema, na frase, para os aspectos interpretativos: é em quem não entende essa função do AEE que se situa o problema. Encontramos o discurso pedagógico em funcionamento. "Não se trata", diz Orlandi", da explicação dos fatos, mas de se determinar a perspectiva de onde *devem* ser vistos e ditos" (2003, p.30 –grifo da autora). Numa paráfrase: se o professor passar a entender o AEE como parte de um centro, e aceitar suas multifunções, então está solucionado o problema. Aquilo que é um pré-construído na memória da educação especial reaparece na inclusão como dado da realidade: "é assim que é". A memória da concentração num único lugar (o centro) de todos os serviços referentes à deficiência remete à institucionalização (o lugar do deficiente no mundo é demarcado) e é mobilizada na produção de efeitos de sentido acerca da sala de recursos. O isolamento é deslocado, no entanto, para outra instância, a casa do aluno, como no excerto abaixo, que trata da

função da escola para os alunos que não conseguem acompanhar os conteúdos escolares:

> ***Tirar este aluno que estava isolado na casa dele**, socializar e ele evolui muito. Mas é claro que os resultados são bem diferentes, mas vai depender da deficiência também. Mas a função da escola permanece a mesma (E35).*

A memória acerca da integração, fase considerada anterior ao processo inclusivo, aparece em um dos enunciados associada à superação de um ensino que busque ajustar a pessoa com deficiência à escola. A relação com a referente inclusão se estabelece, como diz Orlandi, pela metalinguagem: "fixam-se as definições e excluem-se os fatos" (2003, p.30). Os fatos aparecem, no entanto, na retomada do referente pela negação: importante *não fazer* um atendimento especializado "com cara de reforço", "enfadonho", porque isso seriam marcas da integração.

> *A gente tem uma hiperativa absolutamente cantora. Então, a gente precisa... eu acho que essas coisas elas são importantes também dentro da sala de recursos, para gente não fazer um AEE **com cara de reforço**, não fazer aquele AEE **enfadonho**, porque na verdade tu vais querer ajustar, digamos assim, àquela pessoa à escola ao invés de fazer realmente a inclusão porque isso seria integração. **A inclusão o que é que é?** A escola adaptar-se ao modo de jeito de ser dessa pessoa (E47).*

A relação entre atendimento especializado e reforço encontra suas raízes também na história da educação: o reforço se destina aqueles alunos que não conseguem alcançar o domínio de conteúdos escolares no tempo "normal" e precisam dedicar mais tempo ao estudo de tais conteúdos. No dizer de Gomes *et al* (2010) "o reforço e o fracasso escolares coexistem como faces da mesma moeda: um sistema educacional excludente e de qualidade discutível". Entende-se aí a necessidade de separar AEE de reforço, já que a existência de atendimento especializado seria um indício de qualidade educacional.

Muito da memória se expressa em pré-construídos relacionados com o viés clínico que acompanhou toda a história da educação especial. Encontramos no excerto E32, por exemplo, uma crítica aos diagnósticos precoces. No entanto, mesmo que o enunciado expresse uma descrença em tais diagnósticos, o referente é adjetivado e substantivado em "nossos autistas". Os efeitos de sentido desse movimento se enfrentam com o impacto da negação, três vezes retomada no enunciado:

> *Os **nossos autistas** chegam numa idade mais ou menos de quatro ou cinco anos. Por aí. E essa **não** é a idade pra fechar um diagnóstico de autismo.*

> *Mesmo que eles estejam numa avaliação clínica esse diagnóstico **não** está fechado. Porque cinco anos **não** dá para fechar diagnóstico de autismo (E32).*

A expressão "fechar diagnóstico" também é carregada de sentidos. Diagnóstico sendo "determinação de uma doença a partir da descrição de seus sintomas", em algum momento deverá ser "fechado", isto é, será estabelecida a classificação da criança como autista. A partir daí a existência escolar dessa criança tenderá a ser organizada por tal classificação.

A predominância das concepções médico-clínicas aparece também numa definição do laudo médico como direcionador do processo de planejamento.

> *Agora a gente entende que, por exemplo, em situações de baixa visão, cegueira, é importante a gente ter um laudo, que isso te ajuda na avaliação funcional, no planejamento, **vai direcionar** o planejamento dessa pessoa (E29).*
>
> *Tem aluno, por exemplo, com baixa visão que precisa de muita luz e outros que quanto menos luz melhor. Tem o que tem só a visão central. O outro tem só a visão lateral direita outro tem só a visão lateral esquerda. Então, o laudo nesse sentido ele vem junto com as orientações que vão servir para o atendimento da sala de recurso (E31).*

O laudo é definido como um parecer técnico, abalizado, cuja descrição do real tem mais *status* do que a própria experiência do aluno; então se o aluno disser que enxerga melhor desse ou daquele lado não tem o mesmo peso para que a professor faça um planejamento pedagógico adequado. Mesmo na negação da importância do laudo (ou em sua exequibilidade), ele é substituído pela suspeita, que faz o mesmo efeito de sentido naquilo que se refere à prática pedagógica:

> *O atendimento não depende de laudo. Depende da necessidade da criança disponibilidade [...] da sala. Então, depende de cada escola [...] da família levar (E105).*
>
> *É claro que a gente não deixa de atender o aluno por causa de um laudo. Se a gente identifica que aluno tem uma suspeita de alguma deficiência, ele fica sendo atendido até esse laudo aparecer. É claro que às vezes nunca aparece, não é? Porque o neurologista é muito difícil... demais, então demora cerca de um ano, dois anos, três anos, e esse aluno fica ali sendo atendido, **mas como suspeita da deficiência** (E30).*

As palavras *laudo* e *suspeita* representam duas explicações assimétricas da condição do aluno, uma vez que laudo cabe ao neurologista, enquanto a suspeita cabe

ao professor ou a equipe de atendimento especializado. O laudo confirmará ou não a suspeita, mas a suspeita não tem poder sobre o laudo, não o modifica. Por outro lado, a suspeita o coloca num limbo: num sistema classificatório, quem não cabe nas classificações fica numa terra-de-ninguém, não enquadrado. Nos excertos abaixo, mais uma vez a presença/ausência do laudo marca o lugar do outro-aluno:

> *Acontece assim também... o aluno chega na escola já levando o laudo na secretaria. Nesse caso? Grande parte não tem laudo. Grande parte dos nossos alunos não tem laudo. Outros tem, já levam e já é feita logo [a matrícula]. Tem essa situação. (E93).*
>
> *A gente percebe, como a [...] falou na gravidez no desenvolvimento que a criança tem um atraso desde que nasceu [...] Linguagem. Mas você vai fazer a entrevista familiar e você percebe que a criança teve dificuldade em tudo. Tem dificuldade em tudo. Desenvolvimento. Ah tem dificuldade de linguagem. Demorou para sentar, demorou para sustentar o pescoço para engatinhar para andar. Então na família já tem assim. Então, é muito comum a gente ver esses casos. Na família já tem [...] Então, esse trabalho preventivo de falar [...] vem fazendo com que as crianças encaminhadas estejam... A maioria nós não temos o laudo embora a gente tenha a suspeita de algumas coisas [...] mas já foi um avanço grande [...] da escola já estar encaminhando [...] qualquer criança [...] hiperativo [...]. De tentar selecionar melhor as crianças (E100).*
>
> *A criança não tem laudo, não tem nenhuma avaliação, a gente sugere à família buscar essa avaliação até para definir melhor o trabalho do AEE [...] porque não é porque ele tem surdez que ele não está desenvolvendo, não é porque ele tem DV alguma coisa que ele não vai desenvolver (E103).*

Para organizar os pré-construídos referentes a *laudo* e *diagnóstico*, cuja carga semântica de base clínica já destacamos, chamamos a atenção para o sentido de "identificação" presente nessa carga semântica. A expectativa é de que, quando se descobrir o que o aluno "é", se possa planejar melhor o trabalho pedagógico com ele; ao contrário de se compreender o trabalho pedagógico que invista naquilo que o aluno possa se tornar. Nesse sentido, nem sempre a expressão atendimento educacional especializado têm ênfase no adjetivo 'educacional". Os outros dois componentes assumem um lugar privilegiado na produção de efeitos de sentido em torno do *real* da sala de recursos. A carga semântica clínica na noção de "atendimento" atravessa os efeitos de sentido produzidos: atender é diferente de educar. Atender às especificidades (especialidades) é se subordinar a elas, a suas descrições do real.

> *[...] onde a gente vai ajudá-los com o AEE em termos de ajudar aquele aluno a* ***superar as dificuldades dentro da sua deficiência*** *para poder ter um aprendizado melhor, então está uma coisa bem melhor na escola (E45).*

A transversalidade da educação especial com relação ao ensino regular (Santos e Baptista, 2014) é uma temática que mobiliza a memória recente, trazida pela legislação que dá base à inclusão (a partir de 2001). Essa transversalidade se produz num processo contraditório, que invoca a distinção entre as tarefas do professor de AEE e do professor de ensino regular. Essa distinção, quando exacerbada, remete às questões da estruturação do lugar do outro como um lugar de menos saber.

> ***Alguns professores do ensino regular*** *sempre questionam: esse aluno vai aprender a ler? Esse aluno vai aprender a calcular? Então existem especificidades. Tem deficiências que sim e tem outras que infelizmente que não. (E 35).*
>
> *Não é função da Sala de Recursos Multifuncionais o processo de escolarização do aluno com deficiência matriculado nas escolas municipais. O papel da SRM é estimular as habilidades e competências que esse aluno possui,* ***para que essas sirvam de suporte para o trabalho pedagógico realizado em sala de aula regular*** *(E37).*
>
> *[...] tem sido muito importante esse diálogo* ***com os professores da sala regular****,* ***para gente planejar, planejar formações****, regularizar os materiais que a gente tem (E113).*

Para concluir esse tópico, destacamos a presença forte do discurso médico-clínico, a qual atravessa o discurso pedagógico nesta parte do trabalho analítico, apresentando o referente *inclusão* como estável e o conhecimento acerca dele como legítimo em si; as condições de interlocução são marcada pelas posições assimétricas em que se colocam quem fala e quem é falado. Desse ponto de vista, os saberes docentes se separam num saber do especialista e num desconhecer no professor de sala comum (ou regular, conceito que, contraditoriamente, denuncia a *irregularidade* dos que se situam no polo dos especialistas). A cisão dos saberes e sua fixidez, assim como a fixidez das posições, são características de um discurso pedagógico autoritário. Veremos a seguir, porém, que tais características são quebradas pela interdiscursividade: no seu acontecimento, o discurso mobiliza memórias outras que questionam a estrutura aqui apresentada.

O discurso pedagógico como discurso polêmico

A possibilidade de interferir na constituição dos efeitos de sentido, fazendo o discurso pedagógico quebrar sua estrutura autoritária, é apontada por Orlandi (2003, p.31-37). O discurso entendido como produção social de efeitos de sentido, incorpora as tensões existentes na sociedade: não pode, portanto, manter-se estável indefinidamente. Assim, atravessando a formação autoritária do discurso pedagógico em torno da educação especial, encontramos deslizamentos de sentido que indicam outra possibilidade de interdiscurso: a fixidez dos lugares de quem ensina e quem aprende é questionada, assim como certos pressupostos relativos a formação. Certos saberes pré-construídos referentes ao aprender vêm não da estrutura escolar, mas às vezes da ausência ou da fragilidade dessa estrutura:

> *A gente estava discutindo justamente essa questão da formação e professores que gritavam: "está vendo eu não tenho formação eu não estou preparado" [...] Então, a Elisabete disse assim: "Olha quem me deu as minhas primeiras aulas foi uma professora de fundo de quintal porque eu sou de uma família de 8 irmãos cegos. A minha mãe não tinha como se deslocar. A gente ia para a feira junto com ela, então a gente aprendia o que era na mão pegando, pegava as moedas e sentia mais ou menos para saber que valor que a gente estava manipulando e* ***a gente ia para aula dessa professora Raimundinha, que não tinha formação nenhuma****. Mas era uma pessoa que quando recebeu a gente na sala disse: esse aluno é meu. E ela começou a dar aula para ele (E4).*

As relações de imposição vão se esgarçando quando o foco deixa de ser a defesa dos lugares fixos do especialista e o professor de sala comum, o embate por quem sabe mais ou menos. No excerto abaixo, esse esgarçamento se mostra na troca pedagógica de exercícios de avaliação:

> *Eu estive conversando com algumas colegas do ensino comum, eu pedi para eu ver, eu disse: _deixa-me ver meu aluno como é que ele está. _não, eu não avalio ele. E eu perguntei: _mas por que? _Não precisa avaliar ele; eu disse: _precisa.* ***Aí mostrei meu caderno para ela, de avaliação, para ver os avanços****. _olha! não é que dá!, disse ela, e eu disse novamente: _dá. E a partir de hoje vamos trocar ideias, eu mostro o meu [caderno] para você ver como é que ele está avançando e você mostra o seu, lá na sala como é que ele está avançando (E129).*

A fixidez dos lugares também se quebra também quando o referente é a instituição especializada, no excerto abaixo. A distinção entre o AEE e a instituição

especializada aparece, mas agora esta é descrita como complementar ao AEE, num enfoque mais pedagógico. A expressão *a gente sabe* produz aqui o efeito de evidência, expressando um saber comum aos professores de atendimento especializado:

> *Mas **a gente sabe** que o AEE quando o aluno é cego mesmo, ele vai buscar em termos do Braille, de trabalhar o espaço. Quando a gente recebe, a gente trabalha junto com o Álvares de Azevedo, já são alunos que são atendidos por eles e tem adaptação das provas, adaptação dos materiais deles de sala de aula (E74).*

Também desloca o lugar do discurso médico no interdiscurso a caracterização da educação como um direito de todos (associando a educação especial com as lutas gerais por direitos humanos), a qual constitui parte da produção de efeitos de sentido que questiona a elaboração da deficiência como contida no sujeito e do discurso médico-clínico como produtor de suas verdades. Ainda que as palavras *direito* e *organização* não apareçam nas falas, num silêncio eloquente, a palavra *luta* aparece quando a temática é a questão da surdez e do bilinguismo:

> *[...] porque a gente sabe que o Português não é a língua mãe do surdo, então é muito complicado no ensino regular, por isso que é algo que **a educação está lutando** pela escola bilíngue, que é muito importante para esse aluno surdo e também para quem não é surdo (E80).*
>
> *[...] Aí eu já ia chegar na questão do intérprete que infelizmente o Estado nem o Município alcançou esse nível ideal. O ideal pra educação é que cada sala que possua um aluno surdo tivesse um intérprete. Que realmente o professor não tem condições de dar uma boa aula em duas línguas. Não existe isso. Então, a importância desse intérprete é algo que **a gente está lutando muito**. Creio que tanto no Município como no Estado. (E81).*

O locutor, no último excerto, inclui-se na luta (a gente está lutando muito), deslocando-se do lugar de aplicador da lei para o de militante, agente das lutas sociais. Essa primeira pessoa do plural, manifestada na expressão "a gente", insere nas posições estabilizadas da estrutura educacional outra posição. O professor toma a palavra de outro lugar, redimensionando o discurso pedagógico como polêmico.

A estabilidade das definições também vai sendo questionada no próprio fazer pedagógico. "A significação não é imóvel e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto dos interesses sociais" (Orlandi, 2003, p.34). A disputa de sentidos acerca do AEE passa pela defesa de um lugar de responsabilidade dentro do processo educativo.

> *O papel do AEE na escola mesmo não é bem delimitado, não é bem definido, pois se tem várias concepções. Esses dias mesmo a professora queria que a menina fosse do AEE; a professora justificou que isso iria para o relatório da menina e assim sendo do AEE poderia passá-la de ano.* ***Não é só porque ela é do AEE que terá que passar, é como se não tivéssemos responsabilidade****, deixando claro que o AEE é um ambiente de reforço, sendo que nas formações sempre explicamos qual é o papel do AEE, mas nunca fica claro, sempre eles acabam confundido com a aula de reforço (E135).*

O lugar do AEE como espaço único para a deficiência na escola é questionado também, suas ações voltadas para a enturmação descritas como pontuais. O real se apresenta como muito mais complexo do que as limitações estruturais e a rede conceitual a elas relacionada permite supor. A insatisfação com as ações isoladas desestabiliza as elaborações conceituais:

> *Ainda está assim* ***muito pontual****. Não tem, assim.* ***Não é junto****. Ainda não é junto. Não é uma ambiência. Então, essa política ela perpassa por esse.Por todas as instâncias.* ***O aluno que se espraia para sociedade****. Então a gente sente assim pontual, não sente uma ambiência (E53).*

Também é a insatisfação em torno das pressões do trabalho que levam a redimensionar o lugar docente e relacioná-lo com outras posições de poder; sem determinar o sujeito da oração (o qual *exige muito*, mas *não está oferecendo tempo* e *condição*), o falante questiona seu lugar de poder, no excerto abaixo. A expressão *tem que* aparentemente naturaliza as exigências em torno das competências múltiplas para o professor de AEE, mas os sentidos são deslocados pelas referências a tempo e condições:

> *O professor do AEE ele tem que ser assim polivalente, ele tem que conhecer todas as deficiências. Eu acho que* ***exige muito*** *e* ***não está oferecendo tempo e nenhuma condição*** *para que o professor do AEE tenha todo esse conhecimento, saiba trabalhar com todas as exigências que tem aí (E141).*

Ainda questionando a estabilidade das definições e conceitos, questões gerais da formação pedagógica ganham dimensões distintas quando se trata da sala de recursos. A noção de avaliação é repensada e articulada com a noção de desenvolvimento.

> *E aí existe também a própria concepção do que é avaliação. Entra aí outro parâmetro, que não vai mais ser aquela mesmo parâmetro da sala de*

> *aula regular: conceitos, notas ou coisa parecida. A gente vai avaliar de acordo com a própria evolução do aluno. É isso que a gente sempre tem como foco principal. O aluno chegou à sala apresentando este desenvolvimento, e agora? Como é que ele está? Pode ser para alguns, vamos dizer até alguns professores de sala regular questionam: "ele não mudou em nada. Ele não evoluiu" – Não sentiu essa evolução, mas dentro da nossa concepção de educação especial a gente vai elencar vários fatores e dizer: "não,* ***ele evoluiu dentro desse parâmetro aqui que é um parâmetro diferenciado****" (E46).*

Nesse último caso, apresentar parâmetros distintos de avaliação no mesmo espaço pedagógico cria tensões, necessárias ao questionamento de uma educação enrijecida e voltada para resultados vinculados ao domínio de conteúdos. A "disputa pela posse da palavra" (Orlandi, 2003, p. 37) acerca do avaliar desloca o discurso, dando-lhe o tom polêmico necessário à quebra de seus efeitos autoritários.

Conclusões

Encontramos no viés autoritário do discurso a tendência a ler o referente (seja esse referente a sala de recursos, a prática docente, o aluno com deficiência) não em suas condições reais, mas em sua idealização. Os fatos que questionam essa idealização não desaparecem, no entanto, são retomados pelas negações quando se define aquilo que a inclusão não pode ser: não pode ser reforço, não pode ser enfadonho.

O discurso médico tende a se formatar o discurso pedagógico, reforçando seus aspectos autoritários e reduzido suas possibilidades polêmicas, ao mesmo tempo em que produz faltas e ausências estranhas àquele (faltas relativas a laudo, diagnósticos, especializações clínicas, entre outras). Tais ausências depreciam os saberes próprios do discurso pedagógico, enfraquecendo, num movimento contraditório, seu amparo numa ciência da pedagogia.

Percebemos, no movimento interdiscursivo aberto pela polêmica, o questionamento e o deslocamento dos lugares estáveis (do especialista, do professor de sala comum, do aluno), abrindo possibilidades a novas aprendizagens, à produção de saberes para além do estabelecido para tais lugares pelo discurso autoritário. Os pressupostos educacionais elaborados não a partir do já sabido, mas também daquilo que ainda não se sabe, mas se pode aprender com o outro, das limitações impostas pelas condições existentes limitam (que obrigam a novas produções, a ir além do possível) são indícios da incorporação de um discurso polêmico na produção interdiscursiva da educação especial.

Referências

Brasil. Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/SECADI, 2012.

Cesário, Ana Cleide Chiarotti; Almeida. Ana Maria Chiarotti. Discurso e Ideologia: reflexões no campo do Marxismo estrutural. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 32, n. 1 p. 1-8, 2010.

Dicio – Dicionário on line da língua portuguesa. Disponível em <www.dicio.com.br>. Acesso em 20 mar. 2015.

Diniz, Debora; Barbosa, Lívia; Santos, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur, Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo , v. 6, n. 11, p. 64-77, Dez. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=en&nrm=iso>. Accesso em 12 May 2016.

Foucault, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, (1969) 1986.

Gomes, C. A et al. Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 55-74, jan./abr. 2010.

Orlandi, Eni Pulcinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

Orlandi, Eni Pulcinelli. Michel Pêcheux e a análise de discurso. Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, BA, v.1. p. 9-13, 2005.

Orlandi, Eni Pulcinelli. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Observatório Nacional de Educação Especial. Disponível em < http://www.oneesp.ufscar.br/> Acesso em 21. mar.2015.

Pecheux, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

Santos, Kátia Silva; Baptista, Cláudio Roberto. Novos 'referenciais' cognitivos e normativos para a política nacional de educação especial no Brasil. Práxis Educacional (Dossiê Temático Currículo e Prática Pedagógica), v. 10, n. 16, p. 15-33, 2014.

PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS DOBLEMENTE EXCEPCIONALES EN EL ESTADO DE MORELOS

José Guadalupe Maya Muñoz[1]
Gabriela López Aymes[2]

Resumen

Se describe el proceso de identificación y atención educativa de alumnos doblemente excepcionales, sordos talentosos en las artes visuales, en el Estado de Morelos. En el año 2009, el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa dio a conocer a los equipos estatales los instrumentos para la detección de niños y jóvenes con talentos artísticos que cursaban la educación básica.

Respecto a la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en población que presentaba discapacidad no se dieron lineamientos específicos, tampoco se hizo ningún énfasis respecto a la inclusión de estos alumnos en los procesos de identificación. Sin embargo, el Departamento de Educación Especial en la Entidad tomó la decisión de incluir alumnos con estas características. Dado que en el Estado de Morelos ya se había decidido realizar la detección de los alumnos con talentos específicos en las artes de manera masiva en las escuelas mediante la implementación de las localmente denominadas Ferias artísticas, se decidió incluir en estas a alumnos que presentaran discapacidad.

En el año 2010 se realizó la identificación de alumnos talentosos en las artes visuales en población del Centro de Atención Múltiple (CAM) No. 3, localizado en Tlaquiltenango, y posteriormente en el CAM No. 6, localizado en Cuernavaca. Entre los alumnos identificados se encontraban alumnos sordos, un alumno con rasgos del Espectro Autista y un alumno que presenta discapacidad intelectual. Los procedimientos y técnicas utilizados en este proceso de identificación, fueron: 1) Diseño y aplicación de actividades exploratorias, así como el análisis de productos por parte de expertos en el área; 2) Formato de Nominación Libre; 3) Inventario para la Identificación de Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes.

---

1 Maestro especialista en la Unidad de Orientación al Público (UOP), dependiente del Departamento de Educación Especial del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).

2 Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

A partir de esta identificación, se pusieron en marcha algunas actividades tendientes al desarrollo del talento artístico de estos alumnos.

Palabras clave: Doble excepcionalidad, talento artístico, desarrollo del talento.

Un segmento de la población que ha llamado la atención desde los primeros años de la década de los años setenta, en países evidentemente punteros en la investigación en el campo de las aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos (en adelante AS y/o TE), es la que presenta alguna forma de la llamada doble excepcionalidad (Bracamonte, 2010); esto es, alumnos que presentan AS y/o TE, y al mismo tiempo "pertenecen a otro grupo vulnerable debido a una o varias características, como discapacidad, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, síndrome de Asperger, problemas de aprendizaje, trastornos de conducta, género, situación socioeconómica y preferencia sexual, entre otras" (SEP, 2011, p. 41). Cabe mencionar que en el presente estudio se ha decidido adoptar la definición que sobre la doble excepcionalidad está establecida en el sistema educativo nacional mexicano por las posibilidades que brinda para incluir diferentes grupos de personas a las que históricamente no se ha brindado atención.

Al hablar sobre la doble excepcionalidad, Willard- Holt (1999) se refiere a sujetos con aptitudes sobresalientes en el área intelectual que al mismo tiempo presentan características tales como discapacidad visual, discapacidades motoras, asimismo sujetos sordos, sujetos con problemas de aprendizaje, con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, y con bajo rendimiento.

Por su parte, Dočkal y Kováč (2004), han documentado que la primera observación de población doblemente excepcional en Eslovaquia fue realizada en el año de 1989. Presentan en sus escritos a tres niños doblemente excepcionales: la primera de ellas con un Cociente Intelectual (CI) de 150 puntos y al mismo tiempo con osteoporosis imperfecta, que le imposibilitaba desplazarse por ella misma. El siguiente caso es el de un niño altamente creativo, que presentaba una parálisis cerebral infantil. Finalmente, exponen el caso de una niña con discapacidad múltiple (presenta parálisis cerebral infantil, no oye y no habla); después de trabajar en la evaluación desde un enfoque integral pudieron concluir que también era talentosa en las artes visuales, pintando con un pie con el que sostiene el pincel.

Karnes, Shaunessy y Bislan (2004), por su parte, realizaron un estudio con el fin de determinar el número de estudiantes identificados como sobresalientes con alguna discapacidad (incluyendo autismo, discapacidad motriz, retraso del desarrollo,

discapacidad emocional, deficiencias auditivas, discapacidad intelectual, lesión cerebral, discapacidad visual, lenguaje y habla, y problemas de aprendizaje) y que recibían atención en los programas de educación para sobresalientes (en las áreas intelectual, académica, artística y creativa) en el Estado de Mississippi, Estados Unidos (el artículo no clarifica el nivel escolar de la población estudiada). Las inscripciones totales reportadas como alumnos de las escuelas en Mississippi fueron de 319,469 alumnos. De estos, 18,826 fueron reportados como sobresalientes, que corresponde a 5.9% del total; mientras que 38,444 alumnos, que corresponde al 12% del total, fueron reportados como discapacitados.

En total, encontraron que 318 estudiantes fueron reportados como sobresalientes con una discapacidad, lo cual representa el 1.7 % de la población total de sobresalientes y el 0.8 % del total de la población con discapacidad para las escuelas que participaron en el estudio. Esto también representa el 0.1 % de la población escolar total del Estado de Mississippi. Al discutir estos resultados, Karnes et al. (2004), comentan sobre la necesidad de poner mayor énfasis en la capacitación de maestros de escuela regular como en los especialistas en los aspectos de la caracterización de estos alumnos. Enfatizan también que la discapacidad puede enmascarar la sobredotación, coincidiendo con Silverman (1989), quien menciona que cuando los talentos y los déficits existen en un individuo ambos se enmascaran mutuamente.

Un autor más, Neihart (2008), ubica la aparición del concepto de los niños doblemente excepcionales en la literatura en los inicios de la década de los ochenta, refiriéndose a alumnos con un alto cociente intelectual y al mismo tiempo con problemas de aprendizaje, desordenes emocionales, dificultades físicas; más recientemente ha abordado casos de alumnos con AS en el área intelectual y al mismo tiempo presentan Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, mientras que otros alumnos presentan Síndrome de Asperger.

De los párrafos anteriores podemos concluir la evidente existencia de la doble excepcionalidad en diferentes manifestaciones. A pesar de que la población con doble excepcionalidad representa apenas el 1% de la población (Dočkal, 2001, citado por Dočkal y Kováč, 2004), los sistemas educativos deberían brindar la atención específica que este fenómeno requiere. La atención educativa a esta población es, por una parte, una de las formas de respetar sus derechos humanos; por otra parte, también tiene una "función bastante pragmática - que ofrece a los alumnos una oportunidad de crecimiento personal y posibilidades para hacer frente con eficacia a una discapacidad" (Dočkal y Kováč, 2004, p. 142). En esta línea de pensamiento, Bracamonte (2010), por su parte, enfatiza la importancia de la educación al aseverar que el objetivo de ésta es proveer oportunidades para que los estudiantes construyan conocimiento, habilidades y actitudes que les permitan llegar a ser miembros exitosos en la sociedad global, y

concluye esta aseveración diciendo que "los estudiantes doblemente excepcionales necesitan no ser excluidos de esta visión" (p. 4).

Una posible explicación de la baja identificación y falta de atención a la población doblemente excepcional la ofrece Sabatino (2009), quien comenta que existe un mito que dice que la atención educativa a esta población desde la perspectiva de los talentos debe esperar hasta que sus debilidades sean remediadas; en otras palabras, la remediación debería ser la prioridad número uno para estos alumnos, "necesitamos reparar los problemas de estos alumnos doblemente excepcionales antes de enfocarnos en las fortalezas, talentos e intereses de estos niños" (Sabatino, 2009, p. 1). Asegura que las posturas que priorizan y se enfocan en remediar las debilidades más bien bloquean el desarrollo, además de dañar la autoestima de estos alumnos. Por su parte, Foley, Allmon, Sieck y Stinson (2011) abonan a esta discusión al comentar, que existe una idea errónea de que la participación en programas para sobresalientes y los servicios compensatorios son mutuamente excluyentes, lo cual es en sí mismo perjudicial para la identificación tanto de la superdotación como de la discapacidad.

Algunos autores señalan algunas consecuencias positivas al hecho de brindar atención educativa a esta población. Por ejemplo, Olenchak (1995, 2009, citado en Foley et al., 2011) observó que cuando los alumnos sobresalientes con problemas de aprendizaje participan de programas de enriquecimiento, su autoconcepto es fortalecido, y su actitud hacia la escuela presenta positivos cambios. Sabatino (2009), por su parte, menciona que la atención desde la perspectiva de los talentos e intereses de los alumnos doblemente excepcionales resulta en resiliencia y autorrealización, desarrollo de una imagen positiva de quiénes son y una visión de lo que pueden llegar a ser.

Se desprende de esto que estos alumnos necesitan tanto las actividades de enriquecimiento en sus áreas de interés como los servicios de remediación para sus dificultades (Foley et al, 2011); en otras palabras, la atención educativa deberá partir de una visión integral del sujeto, y no de manera sesgada, como en muchas ocasiones se observa en los centros educativos. En consonancia con estos autores, Neihart (2008) comenta que el énfasis debe ponerse en el desarrollo de los talentos de los niños mientras se atiende la discapacidad. Y continúa diciendo que la primera línea de intervención debería proveer un nivel de reto apropiado a las áreas de fortaleza e interés del niño, mientras que las líneas secundarias de intervención proveerían remediación a los déficits y entrenamiento de estrategias de compensación. Asimismo, Nielsen (2002, citado en Foley et al., 2011) comenta que "podría ser de mayor apoyo ver a estos alumnos como sobresalientes primero y como alumnos con problemas de aprendizaje en segundo lugar, para asegurar que permanezcan retados e interesados por la escuela" (Foley et al., 2011, p. 8).

Hasta aquí la revisión de estudios empíricos que soportan el presente reporte. Damos así paso a la descripción del proceso de identificación y atención educativa de alumnos doblemente excepcionales, sordos talentosos en las artes visuales, en el Estado de Morelos[3].

El antecedente de la atención educativa a los alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos (en adelante, AS y/o TE) en Morelos se remonta al año 1986, con la participación del Estado en el Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (en adelante, Proyecto CAS) (SEP, 2011). Con los cambios implementados a la llegada de la integración educativa como nuevo paradigma en la educación especial (en el año 1993), el equipo que se encontraba participando en el Proyecto CAS se conformó en una USAER, desde donde se continuaron realizando, por un tiempo, estos trabajos, siempre con un reducido número de alumnos. Llegado el momento, este equipo tendría que encausar su trabajo a la atención de los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales, como cualquier otra USAER.

En el año 2006 se inició una etapa de capacitación en el área de atención a los alumnos con AS y/o TE en la Entidad mediante talleres, foros, diplomados y conferencias dirigidos principalmente al personal de educación especial (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de Abril de 2015). En el año 2007 se continuó con un trabajo de sensibilización y capacitación tanto respecto al proceso de identificación como a la atención educativa propiamente dicha, en los distintos sectores de la educación básica en sus diferentes modalidades. Fue en Diciembre del año 2007 cuando el Estado de Morelos ingresó al Programa de atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos (en adelante, Programa nacional), con la consecuente asignación de recursos económicos a ser aplicados en la implementación de acciones conforme a las líneas de trabajo establecidas.

Al inicio del ciclo escolar 2008- 2009, en el Estado de Morelos, se inició un movimiento del magisterio en contra de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que en aquel momento fue un eje importante en la política pública educativa, y del que el Programa nacional formaba parte. Si bien los trabajos relacionados a la

3 Parte de la información que se incluye en esta sección ha sido obtenida mediante siete entrevistas semiestructuradas con Profesionistas de la educación especial en el Estado de Morelos que participaron en la identificación y atención de alumnos doblemente excepcionales, sordos talentosos en las artes visuales: Elvia Salazar Sotelo, Jefa del Departamento de educación especial; Carlos Rafael Méndez Ayala, Coordinador del área artística de las aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en el Estado; Leonor Segura Malpica, Supervisora de la zona escolar No. 7 de educación especial; Los nombres de estos Profesionistas se dan a conocer con su consentimiento.

atención a los alumnos con AS y/o TE no se detuvieron completamente, sí se vieron afectados por este movimiento magisterial, que paulatinamente se disolvió.

Una vez contando con recursos financieros, la primera tarea a realizar fue la pre identificación de los alumnos con AS y/o TE en el Estado (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de Abril de 2015). Uno de los factores que de alguna manera obstaculizaron el trabajo que se planteaba como parte del Programa en el Estado se relacionaba con

> "*Sentirse incapaz de atender las aptitudes sobresalientes; hay en la escuela regular muchos prejuicios con respecto a lo que implica ser sobresaliente, pensando que significa [que] todos niños [son] genios y que para estos niños se requieren maestros genios, y obviamente eso no es verdad. […] Esa actitud estaba en la escuela regular y en algunos compañeros de educación especial con cierta autoridad* [refiriéndose a algunos Supervisores]" (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de Abril de 2015).

A pesar de estas situaciones se continuó con el plan de realizar la preidentificación masiva de alumnos AS y/o TE en el Estado. Para estos fines se usó el Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz, en su primera versión, que fue publicada en el 2006 (SEP, 2006). Las escuelas que participaron en este levantamiento de Inventarios de aptitudes sobresalientes fueron: 773 primarias generales, nueve primarias indígenas, 96 secundarias generales, 61 secundarias técnicas, 153 telesecundarias, así como siete preescolares indígenas. De este proceso resultaron 10, 310 alumnos preidentificados como sobresalientes en cuando menos una de las cinco áreas. Los resultados obtenidos del levantamiento de inventarios fueron dados a conocer a los diferentes niveles de autoridad de la educación básica en el Estado.

A partir de ese momento, se inició el trabajo en las escuelas que contaban con USAER conforme a lo indicado en la Propuesta nacional de intervención, realizando evaluaciones e informes psicopedagógicos y propuestas curriculares adaptadas en los casos pertinentes, tomando el enriquecimiento (áulico y escolar principalmente) como eje de la atención educativa, Asimismo, los Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE) retomaron estos trabajos en cuando menos algunas de las escuelas a las que brindaban apoyo. De la misma manera, se continuó fortaleciendo los trabajos que se habían venido realizando, esto desde las líneas rectoras del Programa nacional.

En el año 2009, el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (FEEIE), que daba directrices de trabajo a nivel nacional, dio a conocer a los equipos estatales los instrumentos para la detección de niños y jóvenes con talentos artísticos, que cursan la educación básica, en las siguientes disciplinas:

Música, Danza, Teatro y Artes Visuales. Dicha herramienta de detección fue elaborada por especialistas del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en colaboración con personal de la Subsecretaría de Educación Básica (SEP, 2009, p. 1).

En el Estado de Morelos se decidió realizar la detección de los alumnos con talentos específicos en las artes de manera masiva en las escuelas. Para realizar este trabajo, fue necesario realizar adaptaciones al instrumento que a nivel nacional se proponía para estos fines, dado que la evaluación propuesta por el INBA no se podía realizar al pie de la letra debido a la falta de recursos humanos expertos en esta área y capacitados conforme a los lineamientos incluidos en la mencionada propuesta, así como la falta de espacios para realizar estos trabajos; en el contenido también se hicieron adaptaciones, por ejemplo, en lugar de pedir que se dibujara una computadora se pidió que dibujaran un paisaje, pero finalmente se analizaban los elementos propuestos originalmente; se realizaron adaptaciones en el área de dibujo, así como en pintura y modelado, de esta manera la evaluación fue más incluyente (Carlos Rafael Méndez Ayala, entrevista personal, 7 de Abril de 2015).

Respecto a la identificación de alumnos con AS y/o TE en la población que presentaba alguna discapacidad no se habían dado lineamientos específicos, tampoco se hizo ningún énfasis en incluir alumnos con discapacidad en estos procesos de identificación, pues en ese tiempo, a nivel nacional no se había propuesto el trabajo con la doble excepcionalidad. El incluir alumnos con estas características fue tomada desde el Departamento de educación especial en el Estado, en el año 2010, a propuesta expresa de una supervisora y personal del Centro de Atención Múltiple No. 3, localizado en el Municipio de Tlaquiltenango. Dado que en el Estado se había iniciado la implementación de las localmente denominadas Ferias artísticas[4] con población de escuelas regulares como una estrategia de identificación de alumnos con AS y/o TE en las artes visuales, se decidió incluir en estas a alumnos que presentaran alguna discapacidad (Carlos Rafael Méndez Ayala, entrevista personal, 7 de Abril de 2015), partiendo de la premisa de que todo sujeto, independientemente de su condición, puede presentar AS y/o TE en alguna área del hacer humano (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de Abril de 2015). La primera Feria artística en la que se participaron alumnos con alguna discapacidad se realizó en el auditorio del Municipio de Jojutla, que colinda con Tlaquiltenango, a la que asistieron tanto los alumnos de este CAM como alumnos de diferentes escuelas primarias de la zona geográfica. Se contó con el apoyo del personal del CAM 3 (tanto del área de audición, interpretando en Lengua de Señas Mexicana, como del área de discapacidad intelectual- apoyando a los alumnos

4 Estas Ferias artísticas cumplían, además del propósito de la identificación, el propósito de sensibilizar a la sociedad sobre la existencia de estos talentos y la necesidad de brindarles los apoyos necesarios para su desarrollo.

con esta condición y alumnos autistas) al momento en que se dieron las instrucciones para cada fase de la actividad. A partir de entonces se estableció incluir alumnos con discapacidad en los procesos de identificación de AS y/o TE en el Estado (Carlos Rafael Méndez Ayala, entrevista personal, 7 de Abril de 2015).

La experiencia de identificación de alumnos doblemente excepcionales en el CAM 3 sentó precedente para que posteriormente se realizara una segunda experiencia en el CAM 6, ubicado en la Ciudad de Cuernavaca, que atiende alumnos sordos. En este caso, la identificación se realizó en las propias instalaciones del CAM, mediante una Feria artística en la que se incluyeron a todos los alumnos, desde el nivel preescolar hasta el nivel de secundaria. Dado que este CAM cuenta con una amplia población, se decidió realizar esta Feria sólo con estos alumnos.

La metodología que se siguió para la identificación de los alumnos sordos talentosos en las artes visuales fue la planteada en la Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006), aunque se realizaron algunas adaptaciones, mismas que se mencionan a continuación.

Respecto a la población participante en este proceso de identificación, y posterior atención educativa, se ha mencionado ya que los alumnos del CAM 3 y del CAM 6 participaron en dos momentos diferentes, aunque siguiendo un mismo protocolo de las actividades planteadas para la identificación.

Los procedimientos y técnicas utilizados fueron:

1) "El diseño y la aplicación de actividades exploratorias, en la recolección de evidencias y productos tangibles relacionados con las aptitudes sobresalientes, tales como cuadernos del trabajo escolar, tareas en casa, trabajos de investigación, inventos, ejecuciones e interpretaciones, entre otros" (p. 87), así como el análisis de productos por parte de expertos en el área de evaluación.

En este caso, por una parte, las maestras de grupo habían ya observado en algunos de ellos habilidades destacadas en los alumnos desde ciclos anteriores, tanto en producciones realizadas en clase como otras realizadas en casa, principalmente en el área de dibujo. Por otra parte, en las Ferias de artes descritas anteriormente, un especialista coordinaba el trabajo en el que los alumnos participantes realizaban producciones en dibujo, pintura y modelado; el especialista realizaba la selección de trabajos para posteriormente analizarlos con mayor profundidad de acuerdo a los criterios establecidos a nivel nacional

2) "Formato de Nominación Libre a ser contestado por el maestro de grupo" (p. 87). Con base en el conocimiento que las maestras tenían respecto a sus alumnos, éstas estuvieron en condiciones de enlistar a los alumnos en quienes veían habilidades para el dibujo, principalmente, aunque en algunos casos se

tenían también algunos elementos que señalaban habilidades en pintura y modelado

3) "Inventario para la Identificación de Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes" (p. 87). En este caso, fueron las maestras de grupo se encargaron de contestar los inventarios de aptitudes sobresalientes con base en el conocimiento que tenían de sus alumnos.

Posteriormente, dado que estos alumnos contaban ya con un expediente escolar, se incluyeron documentos que soportaban su identificación como talentosos en las artes visuales, así como la propuesta de atención para el desarrollo de estos.

Como resultado de este proceso de identificación, cinco alumnos sordos del CAM 3 fueron identificados como talentosos en las artes visuales. Además, otros cuatro alumnos sordos fueron identificados como AS y/o TE en otras áreas, y tres alumnos que presentan discapacidad intelectual o autismo fueron identificados como talentosos en las artes visuales. De esta forma, en total fueron doce los alumnos identificados como doblemente excepcionales en alguna de las áreas de las AS y/o TE.

Por otra parte, en el CAM 6, cuarenta y un alumnos fueron los que conformaron la población identificada como talentosos tanto en las artes visuales como en el área artística, en cuando menos una de las artes visuales exploradas -dibujo, pintura, modelado-; veinticuatro de estos son hombres y diecisiete son mujeres.

Siguiendo una de las líneas de trabajo del Programa nacional AS y/o TE, correspondiente a establecer vinculación con instituciones como una vía para realizar enriquecimiento extracurricular, los alumnos sordos talentosos en artes visuales identificados en el CAM 3 fueron invitados a tomar un curso de dibujo por las tardes en una Escuela de arte y dibujo, al que asistieron durante un ciclo escolar, pues posteriormente desertaron, pues las familias no cuentan con los recursos económicos necesarios para sostener la asistencia de sus hijos a un curso fuera de la escuela; sólo dos alumnos tuvieron la oportunidad de permanecer por un tiempo más en el mencionado curso.

En el caso de los alumnos identificados en el CAM 6, el Departamento de educación especial gestionó, como estrategia de atención, dos talleres de artes visuales impartidos por personal del Centro Cultural Infantil La vecindad al interior en las instalaciones del CAM y dentro del horario de clases, tomando el tinte de enriquecimiento escolar, procurando de esta manera evitar la deserción por causa de los bajos recursos económicos con que cuentan estas familias.

Con el transcurrir de los meses, a partir de la primera experiencia de identificación de alumnos doblemente excepcionales se continuó este trabajo. En la zona escolar tres de educación especial, la identificación se dio en la población de los

CAM 7, 12 y 15, ubicados en la Ciudad de Cuautla, en las áreas artística, psicomotriz y creativa. Estos alumnos recibieron atención a través de talleres en las áreas de teatro y en deportes realizados dentro de las escuelas, como parte de su rutina semanal.

Asimismo, se identificaron algunos alumnos del CAM 6 como sobresalientes en el área psicomotriz, en el fut bol; estos asistieron a una paraolimpiada nacional representando al Estado de Morelos en una categoría específica, y obteniendo el primer lugar. Estos alumnos no habían sido identificados hasta entonces. A raíz de esto, el Departamento de Educación Especial contrató a un maestro de educación física que es sordo para impartir cursos específicos en este deporte, a manera de enriquecimiento escolar.

De la misma forma, el Departamento de educación especial organizó un taller de ciencias impartido por el Programa Adopta un Talento (PAUTA), dirigido a alumnos oyentes, y en el cual también se integraron alumnos sordos (Leonor Segura Malpica, entrevista personal, 30 de Abril de 2015). Según lo informado por la Supervisora de la zona 7, también algunos alumnos sordos fueron beneficiados con un curso de natación.

Ya bajo administraciones posteriores, una alumna participó en un curso de gimnasia artística; asimismo, se promovió el llamado coro de manos, evidentemente conformado por alumnos sordos; de igual manera, un taller de pintura con sede en el CAM 3, y en el que el "70% de los alumnos son sordos y el 30% restante son alumnos con discapacidad intelectual que tienen también esta habilidad" (Leonor Segura Malpica, entrevista personal, 30 de Abril de 2015).

Los trabajos anteriormente descritos fueron interrumpidos, si no de manera total, sí parcialmente, con el cambio de administración en el Departamento de Educación Especial, ocurrido al cierre del ciclo escolar 2010- 2011. Esto se tradujo en abandono al seguimiento que se había hecho hasta ese momento a la población identificada y en atención educativa mediante el enriquecimiento (áulico, escolar y extraescolar) como estrategia principal; no se trabajó más en la identificación de otros alumnos con AS y/o TE; asimismo se paralizó el trabajo en el resto de las líneas de trabajo propuestas por el Programa nacional.

En la actualidad, la atención a los alumnos con AS y/o TE en el Estado de Morelos se ofrece, en parte, con recursos del Programa para la inclusión y la equidad educativa (PIEE); sin embargo no se atiende a la población doblemente excepcional (AS y/o TE en combinación con alguna discapacidad).

Como se puede observar en este reporte, factores como el desconocimiento de parte del personal directivo y docente del sistema educativo, el sesgo que existe por atender educativamente la discapacidad, así como las ideas y creencias erróneas respecto a la doble excepcionalidad, entre otros, hablan del no reconocimiento de ésta como una realidad, mucho menos se respeta ni valora lo que esta población puede

producir (o de hecho, produce). Una de las consecuencias es la ausencia de trabajo para la identificación de alumnos con AS y/o TE en la población que presenta alguna discapacidad (o alguna otra condición de vulnerabilidad).

Otro hecho que es importante reconocer es que la doble excepcionalidad no sólo se presenta en la coexistencia de las aptitudes sobresaliente en lo intelectual con los problemas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, o trastornos del espectro autista (manifestaciones de la doble excepcionalidad sobre las que mucho se ha centrado la atención en otros países, y que evidentemente estas requieren continuar siendo tratadas con la importancia que revisten), sino que la gama de esta relación es mucho más amplia, como se ha podido observar en los antecedentes empíricos revisados.

Respecto al valor que se atribuye a las producciones en la sociedad, se observa también en el sistema educativo la no valorización de las producciones artísticas de esta población, y la consecuente ausencia de visión de los talentos artísticos (en este caso, las artes visuales) como una opción profesional y laboral futura. Dada esta situación, los actores que pudieran propiciar el desarrollo de estos talentos los pasan por alto, enfrascándose principalmente en intentos (que han sido infructuosos) por cubrir otros "aspectos académicos".

Un aspecto relevante más a señalar es que se sigue observando, en el caso local, una visión discapacitante de la condición de esta población, dejando de lado las amplias posibilidades de desarrollo que presenta cada caso; evidentemente, es urgente que el sistema educativo haga esfuerzos para moverse a una visión integral y desarrolladora del sujeto, lo que permitiría ver a cada alumno no solo desde los déficits sino desde las fortalezas, y estas en relación con los contextos en donde se desenvuelve cotidianamente.

A manera de conclusión, podemos plantear que, como se ha observado en este trabajo, la atención que se ha brindado a los sujetos doblemente excepcionales podría considerarse pobre aún por diversos motivos, algunos de ellos ya expuestos en este trabajo.

Los sujetos que presentan una doble excepcionalidad se encuentran en medio de las familias, las escuelas y la sociedad en general, y en un acto de justicia y equidad deben ser atendidos con una visión integral y desarrolladora, que no se estanque en identificar las deficiencias y proponer estrategias de remediación durante todo el tiempo que el alumno es escolarizado; por el contrario, lo deseable y necesario es identificar también las áreas de fortaleza, los posibles talentos y/o aptitudes sobresalientes con que pudiera contar, para entonces proponer estrategias que les lleven a desarrollarles al máximo.

Finalmente, se considera necesario realizar estudios que aborden las diferentes aristas del fenómeno de la doble excepcionalidad desde los diferentes contextos en que se desenvuelven los sujetos, de manera que se avance en su reconocimiento, respeto y valoración en la sociedad local y nacional.

Referencias

Bracamonte, M. (2010). Twice-exceptional students: Who are they and what do they need? Twice exceptional News Letter. Recuperado de http://2enewsletter.com/article_2e_what_are_they.html.

Dočkal, V. y Kováč, T. (2004). Researches and practical work on gifted handicapped children in Slovakia. Psychology Science, 46, 141-155.

Foley, M., Allmon, A., Sieck, B. y Stinson, R. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? Gifted Child Quarterly, 55(1), 3- 17.

Karnes, F., Shaunessy, E. y Bislan, A. (2004). Gifted students with disabilities. Are we finding them? Gifted Child Today, 27(4), 16- 21.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. En S. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children (pp. 115-137). Florida: Springer.

Sabatino, C. (2009). The Mythology of Learning, Part 1. Abandoning Deficit Models: A Paradigm Shift. Twice Exceptional News Letter. Recuperado de http://2enewsletter.com/article_myths_1.html.

Secretaría de Educación Pública (SEP).

(2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: SEP.

(2009) Memorias de la Reunión de Capacitación: Detección de Talentos Artísticos. 1º, 2 y 3 de Junio de 2009, Cd. De México. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/reunion_deteccion_AS_1a3_junio.pdf.

(2011). Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias. México: SEP.

Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. Roeper Review, 12 (1), 37-42.

Willard- Holt, C. (1999). Dual exceptionalities. ERIC Digest E574. The ERIC Clearinghouse on disabilities and gifted education. Recuperado de http://files.eric.edu.gov/fulltext/ED430344.pdf.

PLANTAS MEDICINALES UNA EXPOSICIÓN MULTISENSORIAL PARA DIFERENCIAR, CONVIVIR E INCLUIR

Leticia Chávez Martínez[1]
Maricela Páez Gerardo[2]

Resumen

Actualmente la comunidades educativas, de divulgación de la ciencia y la sociedad civil han impulsado y generado diversas formas de atención a las personas con discapacidad, ya sea en relación a la educación, la salud y el acceso a la cultura entre otras. Para estos fines el binomio educación y divulgación de la ciencia han jugado un papel importante en la adquisición del conocimiento de manera accesible; experimentando diversas formas, entre ellas la didáctica multisensorial, debido a que esta práctica permite abordar, analizar y diseñar los esquemas y planes educativos destinados a plasmar las bases de cada teoría pedagógica. Sirve no solo a los docentes a la hora de seleccionar y desarrollar contenidos, sino que además a grupos interesados en brindar una atención inclusiva, con el propósito de desarrollar aprendizajes significativos utilizando todos los sentidos.

Un ejemplo tangible de estas prácticas inclusivas es la creación de una exposición multisensorial sobre plantas medicinales, realizada en un espacio de educación no formal, en un espacio museográfico en Universum Museo de las ciencias de la UNAM, para coadyuvar en el desarrollo integral de los visitantes con necesidades educativas especiales en particular con discapacidad visual.

Si tomamos en cuenta los datos que arrojaron el último censo de población en México existen aproximadamente 1, 292, 201 de personas con discapacidad visual a las que estamos obligados dar opciones de convivencia, y al mismo tiempo fomentar la cultura de inclusión.

Palabras clave: discapacidad, multisensorial, didáctica, ciencia, divulgación, tiflológico, ajustes razonables

1 Maestra. UNAM, DGDC, Atención a Grupos Vulnerables.
2 Licenciada. SEP, Educación Especial.

Introducción

Los centros y museos dedicados a la divulgación de la ciencia, así como la sociedad civil se han preocupado y dedicado a generar nuevas formas de atención, para dar respuesta a las necesidades actuales que enfrenta la sociedad.

Para ello se realiza un binomio entre educación y divulgación, en el que se conjugan diversos elementos como son: igualdad, equidad, diversidad, inclusión y calidad, para todo el público visitante, en cumplimiento con el derecho que les asiste a todos ellos, independientemente de las condiciones personales, sociales, familiares, de origen o credo.

De este modo la Dirección General de la Divulgación de la Ciencia a través del museo UNIVERSUM tiene que generar y coordinar acciones con recursos y servicios con los que cuenta, para poder expandir su capacidad de respuesta a la diversidad del público que lo visita. Dando como resultado la creación de una exposición multisensorial de plantas medicinales, la cual retoma la didáctica multisensorial, la cual permite abordar, analizar y diseñar los esquemas y planes educativos que se desarrollarán en la exposición museística sobre plantas medicinales. Para nosotras, que nos encontramos en el ámbito museístico y educativo, la didáctica multisensorialidad es un factor clave, debido a que en palabras de Miquel- Albert (1998): "La didáctica multisensorial de las ciencias es un método aplicable a todos los niveles académicos que posibilita la enseñanza y aprendizaje de las ciencias utilizando todos los sentidos de una forma interdependiente, dando las orientaciones adecuadas al desarrollo y estimulación sensoriales, para conseguir aprendizajes significativos fundamentados en una percepción amplia y científica del entorno natural".

Esta exposición tiene diversos objetivos, siendo el más importante para esta presentación, la creación de culturas, prácticas y políticas inclusivas, debido a que no solo se transforma la atención que se brinda al visitante, sino que además las políticas y prácticas que se desarrollan en el museo, debido a que esta exposición está destinada principalmente a las personas con discapacidad visual, que de acuerdo al censo de población en México existen aproximadamente 1, 292, 201 de personas con discapacidad visual a las que estamos obligados a dar opciones de convivencia, y al mismo tiempo fomentar la cultura de inclusión.

Es así como se introducen dentro del museo nuevas conceptualizaciones relacionadas con la discapacidad, donde está se mira como una oportunidad para generar nuevas experiencias museísticas de bienes y servicios, donde se retoma su visión la cual es "divulgar la ciencia, con la sustentabilidad como eje rector, mediante un discurso museográfico diverso en el que se procure la participación constante de los visitantes a través de exposiciones, actividades, talleres, conferencias, cursos, cine y teatro".

En este sentido la exposición de plantas medicinales va más allá del acceso estructural (rampas de acceso), es decir posibilita al público visitante a; experimentar, comprender y aprender, de este modo se fomenta su participación activa dentro de un espacio cultural y científico.

Para poder montar la exposición de plantas medicinales se contó con la colaboración de divulgadores científicos, diseñadores gráficos, obra civil, pedagogos, personas con discapacidad visual, ilustradores científicos, etnobotánicas, químicos, biólogos y museógrafos, cada uno de ellos formo una pieza importante desde sus saberes para montar la exposición.

Justificación y relevancia

Diseñamos una exposición de plantas medicinales, las cuales se encuentran en un área denominada Reserva Ecológica de Pedregal de San Ángel (REPSA) es un ecosistema de matorral semidesértico, la cual alberga el 12%de la diversidad del país y una gran riqueza florística. Dicha exposición intenta rescatar aquellas plantas que tienen un carácter medicinal, muchas de ellas son endémicas de la región, pero sobre todo intentamos que esta exposición estuvieran involucradas las personas con discapacidad visual, y presentar de forma atractiva y amena la temática, diferenciando la ciencia de aquello que no lo es.

Presentación

Actualmente la sociedad en la que nos encontramos enfrenta grandes desafíos en diversos sectores llámese educativo, cultural, social y/o político, en este sentido nosotros trataremos de abordar dos sectores que son el educativo y cultural, que es donde nos encontramos inmersas y que juegan un binomio para la transformación de la divulgación científica.

Al respecto los museos han establecido diversos programas para la atención de sus visitantes, los cuales requieren de grandes esfuerzos en educación, utilizando para ello todas las estrategias de la educación formal, no formal e informal. Para ello se tiene que estimular la creatividad y el espíritu crítico, “las herramientas de la educación no formal e informal tales como los centros de ciencias, los programas específicos en los medios, las ferias y los clubes de ciencias, que tienen una mucho mayor flexibilidad que las de la educación formal, jugarán un papel cada vez más importante en las estrategias de apropiación de la ciencia”.[3]

---

3 Hoyos, Nohora Elizabeth. La apropiación social de la ciencia y la tecnología: una urgencia para nuestra región Interciencia [en linea] 2002, 27 (febrero): Disponible en:<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=33906501> ISSN 0378-1844.

Ante esta nueva concepción de los museos, es cómo surge la propuesta de elaborar una exposición que permita la conjugación de creencias e hipótesis relacionadas con el uso de las plantas medicinales que se encuentran enclavadas en la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel, con estudios fe asientes de científicos, botánicos, etnobotánicos, químicos los cuales reafirman y desmienten dichas atribuciones a las plantas medicinales.

Esta exposición se diseñó con y para, las personas con debilidad y discapacidad visual, siendo todo un reto poder diferenciar las características de una plantas con otras, por lo que se recurrió a la didáctica multisensorial, y material tiflotécnico (se entiende todo material específico para ciegos y deficientes visuales, desde los materiales más sencillos y de fácil manejo, hasta los materiales que por su especial complejidad requieren de un entrenamiento previo para su correcto manejo), de esta forma se diseñaron cedulas en alto relieve, y con contenido en tinta negra y braille de las características de las plantas, su uso y la parte que es utilizada, folletos informativos, capacitación del personal.

Esta exposición busca la participación del público que lo visita, con la finalidad de que los visitantes participen activamente, y pasen de ser simples espectadores a transformadores de la difusión, producción y aprovechamiento del conocimiento, es decir sean partícipes y al mismo tiempo beneficiarios de la experiencia del quehacer científico, disfrutando el placer del conocimiento.

Sustentación teórica

La participación activa de un equipo de trabajo disciplinario permite retomar diversos elementos que van desde el ámbito educativo, social y científico, la conceptualización de la discapacidad vigente, la normatividad imperante, para poder diferenciar, con-vivir e incluir en políticas, prácticas y culturas inclusivas.

Con la intención de poder brindar atención de calidad al público que los visita, actualmente se habla de la apropiación social de la ciencia, la cual implica "procesos más complejos que incluyen, por un lado, la difusión del conocimiento científico entre el público y, por otra, las estrategias que conducen a que éste pueda aprovechar plenamente los beneficios de la ciencia y la tecnología. No se trata entonces de un proceso exclusivamente informativo sino que incluye el desarrollo de las herramientas adecuadas para la integración de la ciencia y la tecnología a la vida de la sociedad. La ciencia debe ser vista como una escuela de pensamiento y como un elemento básico para lograr un desarrollo armonioso de la comunidad"[4].

[4] Hoyos, Nohora Elizabeth. La apropiación social de la ciencia y la tecnología: una urgencia para nuestra región Interciencia [en linea] 2002, 27 (febrero): Disponible en:<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=33906501> ISSN 0378-1844.

En este sentido la divulgación de la ciencia va a ser su principal función, la de adaptar el discurso científico a los diferentes niveles de comprensión, a través de formas, tangibles e incluso divertidas.

Ante este panorama se retoma a la educación inclusiva como el medio con el que podemos educar en y para la diversidad, esta debe estar al servicio y desarrollo de una sociedad justa, solidaria y democrática que alimente la cohesión social, la comprensión y el desarrollo humano.

En palabras de Gerardo Echeita (2006) la educación inclusiva como valor pretende que todos los miembros de una comunidad se sientan acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes, donde nadie, por aprender de forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación con sus intereses y motivaciones.

Así mismo se retoma a los organismos internacionales como la UNESCO, donde nos dicen que la Educación Inclusiva es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Por otra parte, la exposición retoma aspectos de cuidado y respeto hacia los recursos naturales que se tienen alrededor, como es el caso de la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel, siendo la única en su tipo, ya que se encuentra enclavada dentro de una ciudad, siendo la Universidad Nacional Autónoma de México, la responsable de preservar y vigilar dicho ecosistema.

Ante lo expuesto con antelación, surge la necesidad de crear una exposición que retome posturas, principios, políticas, prácticas y culturas de inclusión y divulgación científica, con la finalidad que el visitante conozca, reconozca, cuide, valore y respete su entorno, ubicando información científica dentro de las disciplinas de la ciencia, aprehendiendo y reconociendo elementos que permitan establecer su importancia en su vida cotidiana.

Dado que la exposición estaba destinada a personas con discapacidad visual, se hace necesario recuperar la didáctica multisensorial, debido a que es un método que permite enseñar y aprender ciencias experimentales y de la naturaleza, como lo menciona Miquel Albert:

> "A través del oído podemos conocer el nombre de cada uno de los pájaros, insectos, anfibios y otros animales que viven en un ecosistema; a través del tacto podemos reconocer sus árboles, tipos de suelo, las rocas, los tipos de hojas, etc.; mediante el olfato aprenderemos a distinguir las plantas con flores y las hierbas medicinales, el grado de humedad del lugar, etc.; gracias al gusto disfrutaremos también de los frutos comestibles que nos ofrece la naturaleza.

> Evidentemente que el sentido de la vista juega su papel, pero no lo destacamos porque ya es suficientemente conocido y valorado. No obstante, hay que remarcar que los niños y niñas deficientes visuales (con un resto de visión), deben aprovechar al máximo esta percepción"[5]

Innovación o propuesta transformadora de la experiencia

Es por ello que la exposición de plantas medicinales tiene como objetivos

- Mostrar diferentes aspectos de la Etnobotánica como ciencia fundamental en el conocimiento de las propiedades terapéuticas de algunas plantas medicinales de la REPSA
- Divulgar los resultados de investigaciones multidisciplinarias en torno del uso de algunas plantas medicinales que habitan en la REPSA y que son usadas y conocidas desde hace siglos por su uso terapéutico
- Promover una actitud de conservación y cuidado del medio ambiente a través del conocimiento de la interrelación de las partes de un ecosistema como la REPSA
- Fomentar una cultura de inclusión a la cultura científica para personas con discapacidad, aplicando una didáctica multisensorial.

Resultados y discusión

La creación de esta exposición de plantas medicinales ha permitido que en el museo se recuperen temáticas ambientales, vinculando otras exposiciones con las que cuenta el museo con las plantas medicinales. Haciendo que el conocimiento adquirido sea transversal, no de manera vertical en donde bajaba en una sola dirección. La tendencia a la adquisición del conocimiento en la actualidad, exige que el aprendizaje sea multidisciplinario y transversal. Estamos convencidas que la divulgación científica permitirá la adquisición del conocimiento, en un sector de la población que se había quedado relegado hasta hace poco tiempo por un lado, y por otro ser el vínculo para fomentar una cultura de inclusión entre la población visitante.

Conclusiones

Es importante reconocer que no es tarea fácil, la construcción de una exposición destinada a un determinado público, debido a que se hace necesario transformar no solo la atención de los visitantes, sino transformar prácticas y culturas que se desarrollan dentro de un museo, a su vez la comunión de las diferente disciplinas que se conjugan

---

[5] Miquel Albert Soler Martí "Aplicaciones prácticas de la didáctica multisensorial de las ciencias" en: Revista Alambique. No.016 Abril-Mayo-Junio 1998 Aprendizaje de la Biología.

para poder crear una exposición destinada a un determinado público, consideramos que valió la pena asumir responsablemente el reto a favor del público visitante.

Por otra parte es necesario continuar generando este tipo de exposiciones donde se hagan participes a los destinatarios, ya que ellos pueden enriquecer el trabajo.

Referencias

Castillo-Argüero, S., Y. Martínez-Orea, M.A. Romero-Romero, P. Guadarrama-Chávez, O. Núñez-Castillo, I. Sánchez-Gallén y J.A. Meave. 2007. La Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel: aspectos florísticos y ecológicos. Departamento de Ecología y Recursos Naturales, Facultad de Ciencias, UNAM, México, D.F.

Booth,T. y Ainscow, M (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación. Traducción y adaptación al castellano Oficina Regional de Educación de la UNESCO para America Latina y el Caribe. (2002).

Hoyos, Nohora Elizabeth. La apropiación social de la ciencia y la tecnología: una urgencia para nuestra región Interciencia [en linea] 2002, 27 (febrero): Disponible en:<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=33906501> ISSN 0378-1844.

Miquel Albert Soler Martí "Aplicaciones prácticas de la didáctica multisensorial de las ciencias" en: Revista Alambique. No.016 Abril-Mayo-Junio 1998 Aprendizaje de la Biología.

DOBLE EXCEPCIONALIDAD: DESAFÍOS A LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN

María Paz Gómez-Arízaga[1]
María Leonor Conejeros-Solar[2]
Katia Sandoval Rodríguez[3]
Pablo Cáceres Serrano[4]
Israel Abello Guerra[5]

La temática de Doble Excepcionalidad (2e) ha ido adquiriendo mayor atención en la última década, debido a los desafíos que esta condición presenta (Reis, Baum y Burke, 2014). En este sentido, el proceso de identificación de la 2e es altamente complejo (Bell, Taylor, McCallum, Coles, y Hayes, 2015). El propósito de este estudio -que es parte de una investigación mayor- fue analizar los retos y dificultades relativos a la identificación de este grupo de estudiantes. Para ello, se evaluaron 280 estudiantes con edades entre los 8 y 14 años de la Región de Valparaíso, con diagnóstico de Autismo de Alto Funcionamiento (TEA) o de Trastorno de Déficit de la Atención (TDAH), pero que no habían sido identificados como estudiantes con Alta Capacidad cognitiva. Para la primera fase de selección, se utilizó el Test de Matrices progresivas de Raven, en donde 54 estudiantes obtuvieron una puntuación por encima del percentil 90 y clasificaron para una segunda fase donde se les administró la Escala de Inteligencia de Weschler (WISC III version chilena). A través de observaciones y notas de campo llevadas a cabo durante la administración de las evaluaciones, se encontraron los siguientes desafíos para el proceso de identificación: (a) dificultades en la estructura y contenido de los instrumentos para los estudiantes 2e, (b) necesidad de adaptar los protocolos de administración a las necesidades particulares de cada estudiante, (c) necesidad de controlar los factores ambientales que pueden afectar el rendimiento del alumnado durante las evaluaciones, (d) falta de formación en el área de la 2e para facilitar el proceso de identificación y (e) prolongación del tiempo de aplicación de

1 Psicóloga, Ph.D. en Educación Especial con mención en dotación y talento. Universidad de Los Andes, Chile.
2 Psicóloga, Doctora en Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
3 Educadora Diferencial, Magister en Educación mención Currículum, ©Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
4 Psicólogo, Diploma de Estudios Avanzados y Máster en Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
5 5Egresada de Pedagogía en Educación Especial/Diferencial. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

instrumentos de evaluación. A la luz de estos resultados, se discuten los desafíos con el fin de contribuir al conocimiento empírico necesario en la Región, y para orientar a los profesionales en el complejo proceso de identificación de los estudiantes doblemente excepcionales.

Palabras clave: Doble Excepcionalidad (2e), Alta Capacidad (AC), Trastorno por Déficit de la Atención (TDA), Trastorno del Espectro Autista (TEA) e Identificación.

Introducción

En el campo de la educación de talentos, el concepto doble excepcionalidad se refiere a la condición de las y los estudiantes que presentan simultáneamente una dotación y una discapacidad (Assouline & Whiteman, 2011; Foley Nicpon et al., 2011; Dixon & Moon, 2006; Baum & Owen, 2004; Neihart, 2000). Esta paradoja se debe a la coexistencia de una alta capacidad, en áreas específicas, concomitante a dificultades de aprendizaje, en la atención, déficits sensoriales, desórdenes emocionales graves, deficiencias motrices, y deficiencias cognitivas (Pardo de Santayana, 2002) que obstaculizan su óptimo desarrollo. El trabajo en ésta área se torna complejo, debido a que no se cuenta con modelos preestablecidos para la identificación y pesquisaje, lo que implica diagnósticos imprecisos y prejuicios para las personas en esta condición (Baum, Olenchak & Owen, 2004).

Esta temática tiene sus inicios a mediados de la década de los ochenta, debido a las dificultades que presentaba el ofrecer una respuesta educativa adaptada a las necesidades particulares de estos niños (Pardo de Santayana, 2004). Es por ello, que requieren una diferenciación dual, es decir, que se considere ambas situaciones concomitantes con la misma atención con el fin de cumplir con su conjunto de necesidades, las cuales son muchas veces contradictorias. En ocasiones, "muchos jóvenes que son brillantes, pero que han sido diagnosticados con algún tipo de discapacidad, tienen más probabilidades de recibir servicios de educación especial, que de recibir oportunidades para el desarrollo del talento" (Baum, Rizza & Renzulli, 2006, p.138).

Respecto a la prevalencia no se cuenta con cifras en la realidad nacional, en Estados Unidos se menciona que aproximadamente 300.000 estudiantes presentarían doble excepcionalidad en el sistema escolar (Baum & Owen, 2004), dato que tampoco es exacto, dado que no existe un sistema que mida esta prevalencia en el sistema de salud o escolar (Foley Nicpon et al., 2011).

En esta investigación se abordan dos tipos de doble excepcionalidad como son: (a) Alta Capacidad (AC) con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y (b) Alta Capacidad con Trastorno de Déficit Atencional (TDA). Se han elegido estas, dado que

el TDA se presenta como el diagnóstico psiquiátrico más común en la infancia con una prevalencia estimada de 3 a 7% (Roizblatt, Bustamante & Bacigalupo, 2003), en cuanto al TEA al presentar comportamientos tan inusuales su diagnóstico suele ser errado afectando de manera severa el desarrollo de niños y niñas (Neihart, 2000) y porque además, ambos se caracterizan por dificultades en el funcionamiento ejecutivo sobre todo para la resolución de situaciones problemáticas a nivel académico, social, personal, entre otros.

Contar con un diagnóstico certero es un importante elemento a considerar, ya que los especialistas son pocos y la determinación de la doble excepcionalidad es relativamente nueva. Por una parte es un fenómeno complejo en términos de identificación, ya que los niños y niñas con alta capacidad a menudo pueden utilizar el talento para compensar parcialmente sus necesidades educativas especiales y de apoyo, de manera que la doble excepcionalidad es más difícil de reconocer (Warshaw, 2002). Y por otra, se encuentran las dificultades en la atención pertinente, en este sentido Speirs Neumeister, Yssel y Burney (2013) indican que, el apoyo para el desarrollo de sus talentos, requiere ser construido al interior del sistema educacional con una temprana y precisa identificación, tanto de los talentos como de las dificultades, y con acceso a intervenciones basadas en investigación que permitan atender las dificultades, y brindar oportunidades para participar en programas de talentos con adecuaciones apropiadas que faciliten su éxito. (p.270)

En lo que se refiere al concepto de Alta Capacidad, muchas han sido las definiciones, teorías y modelos explicativos de las altas capacidades, por lo que resulta complejo referirse a estos estudiantes (Conejeros, Cáceres & Riveros, 2012). Para el contexto de esta investigación la alta capacidad cognitiva será entendida como, "una capacidad general posible de ser medida, en cuyo desarrollo están involucrados tanto aspectos hereditarios como ambientales, y refiere a una organización mental particular en la cual se ven involucradas cierto tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas" (López, 2007, p.129). En cuanto a su prevalencia desde el Modelo Integral de Desarrollo del Talento (CMTD) (Gagné, 2015), se incorporaría en esta clasificación a niños, niñas y jóvenes que demuestran habilidades intelectuales generales o específicas que los sitúan en el 10% superior del promedio de sus pares.

De acuerdo al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Quinta edición (DSM-5 por sus siglas en Inglés) en su versión revisada de mayo de 2013 (APA, 2013) el nuevo criterio para el diagnóstico del Autismo utiliza una sola categoría diagnóstica denominada Trastorno del Espectro Autista. Dejando de lado la denominación de Asperger ampliamente utilizada en la conceptualización de la doble excepcionalidad. El TEA corresponde a una severa disrupción del proceso normal de desarrollo de un individuo visualizado como un continuo o espectro de desórdenes en

diferentes grados de severidad y niveles de funcionamiento (Tait, Wong, Fung & Mundia, 2013). El nuevo DSM-5 incluye sólo dos dominios de dificultades: a) el dominio de la comunicación social y b) el de los patrones conductuales repetitivos y restrictivos. Dados los avances en las herramientas de diagnóstico, muchos niños y niñas pueden ser identificados como tales a la edad de 3 años, incluso diagnósticos más tempranos son posibles de realizar en niños de un año. Sturmey y Fitzer (2007) estiman que el TEA ocurre aproximadamente en 1 de cada 150 niños en edad escolar y se presenta cuatro veces más frecuentemente en niños que en niñas.

Por otra parte, los estudiantes con Trastorno de Déficit Atencional de acuerdo a la versión más reciente del DSM-5 (2013), evidencian un patrón persistente de falta de atención e impulsividad o hiperactividad en algunos casos, el cual interfiere con su funcionamiento o desarrollo en forma general (Santander, Berner, Contreras & Gómez, 2013; Barkley, 2012; Barkley & Murphy, 2011). Asimismo, en cuanto a la madurez psicosocial, evidencian en relación a su edad cronológica, una condición de desempeño más baja que sus pares por cerca de 2 o 3 años (Zentall, Moon, Hall & Grskovic, 2001). Dentro de la teoría cognitiva energética, Sergeant (2000; 2005) propuso un modelo de comprensión del TDA desde el marco de la teoría del procesamiento de la información. Este modelo considera que el TDA ocasiona el compromiso de tres niveles: mecanismos cognitivos como el procesamiento de la respuesta, mecanismos energéticos como la activación y el esfuerzo y un déficit en el manejo de las Funciones Ejecutivas (Barkley & Murphy, 2011; Arán & Mías, 2009) lo que implica el control del sistema ejecutivo, asociado con la planificación, el monitoreo, la detección de errores y su corrección (Abad-Mas et al., 2011).

Metodología

El diseño de la investigación mayor en la que se inserta este estudio, se suscribe a un enfoque mixto, de tipo secuencial explicativo. Respecto de la etapa que se expone en este reporte, se caracteriza por ser de tipo cuantitativa. El período de screening (recogida de información) duró un año (2015).

La muestra inicial estuvo compuesta por 280 estudiantes de edades entre los 8 y los 14 años y que no habían sido identificados como estudiantes con Alta capacidad cognitiva, de los cuales 64 son mujeres y 216 hombres, lo que corresponde a 22,9% y 77,1% respectivamente. El rango de edad o nivel considerado tiene relación con el momento en que los problemas se hacen evidentes, pudiendo contar con diagnósticos más certeros en dicho rango etáreo.

Dicha población se distribuyó de la siguiente forma: 52 (18,6%) estudiantes presentaron diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (TEA) de los cuáles 42 (15%) pertenecen al sexo masculino y 10 al femenino (3,6%),

por otra parte, 226 (80,7%) estudiantes presentaron Trastorno por Déficit de Atención (TDA) de los cuáles 171 (61,1%) pertenecen al sexo masculino y 55 (19,6%) al femenino. Finalmente, 2 estudiantes fueron derivados con ambos diagnósticos (0,7%).

Los estudiantes provenían de las comunas de Quillota, Villa Alemana, Quilpué, Valparaíso, Viña del Mar, Zapallar, San Felipe, Los Andes, Santa Marìa, Con Con, Casablanca de la Quinta Región de Valparaíso, Chile. Además, los establecimientos educativos de origen fueron de las dependencias municipal, particular subvencionada y particular pagada.

Dentro de los criterios de inclusión, también se consideró manifestar de forma voluntaria su interés en participar a través de la firma del documento de autorización por parte de las instituciones educativas, la firma del documento "Consentimiento Informado para apoderados" y "Asentimiento Informado para estudiantes", en los cuales se expuso toda la información relativa a la participación en el proyecto, explicitando las condiciones de gratuidad, retroalimentación, anonimato y confidencialidad.

Para la primera fase de selección, se utilizó el Test de Matrices progresivas de Raven, para identificar aquellos niños y niñas que además de su diagnóstico inicial (TEA o TDA), presentaran una Alta Capacidad cognitiva asociada. Dichos procedimientos fueron encabezados por psicólogos y profesoras de educación diferencial-especial del equipo de investigación y se realizaron principalmente en los establecimientos educacionales de origen, realizando aplicaciónes individuales y grupales de hasta 4 estudiantes, siempre con miras a dar las condiciones óptimas para la focalización de la atención y el acompañamiento individualizado.

De un universo de 280 solo 54 (19,3%) estudiantes obtuvieron una puntuación por encima del percentil 90 y con ello clasificaron para una segunda fase del proyecto. Cabe mencionar, que cada estudiante, familia e institución educativa que no logró el percentil descrito fue informada y se realizó un informe de cierre para cada uno de ellos.

A quienes fueron seleccionados para la segunda fase, se les administró la Escala de Inteligencia de Weschler (WISC III version chilena) y se complementó la información a través de procedimientos de observación sistematizadas en notas de campo llevadas a cabo durante la administración de las evaluaciones de las fases 1 y 2.

Resultados

Los y las estudiantes que obtuvieron una puntuación por encima del percentil 90 en el Test de Matrices progresivas de Raven fueron 54 (19,3%), y con ello fueron seleccionados para la realización de la Fase 2. A continuación Tabla Nº1 Da cuenta de los resultados descritos considerando el género en cada uno de los diagnósticos.

Diagnóstico	Prevalencia		Género masculino		Género Femenino	
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
TDA	31	11,1%	28	10%	3	1,1%
TEA	21	7,5%	16	5,7%	5	1,8%
TDA y TEA	2	0,7%	2	0,7%	0	0%
Total	54	19,3%	46	16,4%	8	2,9%

A partir de observaciones y notas de campo llevadas a cabo durante la administración de las evaluaciones en las fases 1 y 2, emergen los siguientes desafíos para el proceso de identificación de niños, niñas y jóvenes doblemente excepcionales:

(a) dificultades en la estructura y contenido de los instrumentos para los estudiantes 2e, (b) necesidad de adaptar los protocolos de administración a las necesidades particulares de cada estudiante, (c) necesidad de controlar los factores ambientales que pueden afectar el rendimiento del alumnado durante las evaluaciones, (d) falta de formación en el área de la 2e para facilitar el proceso de identificación y (e) prolongación del tiempo de aplicación de instrumentos de evaluación.

Las dificultades que se consideran en el ítem (a), se relacionan con el resultado de la interacción entre las características de los y las estudiantes, a propósito de su diagnóstico, y el test. En algunos casos, el tiempo de ejecución forma parte de los criterios de evaluación, lo que impide la realización de pausas o quiebres en el desarrollo lo que podría implicar aburrimiento, fatiga, bajos desempeños e incluso el abandono de la tarea.

A su vez, el ítem (b) se encuentra estrechamente relacionado con el (a), si bien tenemos poblaciones en común en cuanto a edades, género y diagnósticos cognitivos, no hay que olvidar que la expresión de su condición o condiciones varían según la historia de cada uno, su contexto, necesidades al momento de la evaluación, entre otros elementos. Por lo tanto, poder adecuar y adaptar los protocolos de evaluación es la clave para poder pesquisar adecuadamente aquello que es de interés de esta investigación.

Por otra parte, el ítem (c) a partir de la experiencia en las fases 1 y 2, se puede establecer que todas las instituciones educativas participantes, no solo obedecen a diversas comunas sino también a diferentes contextos y realidades económicas y culturales lo que implica que las instalaciones que ofrecen para la realización de actividades como las expuestas anteriormente, varían y ocasionalmente ofrecen las condiciones óptimas para una evaluación, como por ejemplo, silencio, adecuada luz natural o artificial, ventilación y libre de distractores.

El ítem (d) se relaciona con la necesidad de que los y las profesionales del campo de la educación puedan estar capacitados para identificar y apoyar tanto a las

familias como el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes con 2e, de modo de que éstos al igual que sus pares puedan recibir los apoyos pertinentes para desarrollarse plenamente y poder participar y beneficiarse de todas las actividades de la vida cotidiana que involucran aprendizajes escolares.

Finalmente, el ítem (e) tiene que ver con que durante el trabajo de campo se pudo evidenciar, que al prolongar los tiempos de respuesta de las instancias de evaluación, los y las estudiantes pudieron expresar su potencial resolviendo cada desafío con la tranquilidad adecuada evitando de esa forma frustración y descompensaciones.

Conclusiones

A partir del objetivo de este estudio, en cuanto al análisis de los retos y dificultades relativos a la identificación de este grupo de estudiantes, se puede concluir que:

• Para crear conocimiento pertinente y coherente a las características de los y las estudiantes, este debe situarse y considerar el contexto en su construcción.

• Tanto los evaluadores, como los protocolos de evaluación deben ser lo suficientemente flexibles para satisfacer las necesidades de los estudiantes, proporcionando la orientación necesaria sin dar a conocer las respuestas.

• Para minimizar las distracciones y para asegurar que los y las estudiantes tengan éxito en su desempeño en las evaluaciones, se debe proporcionar un entorno seguro y controlado que permita un desarrollo adecuado de la actividad.

• Surge como responsabilidad la contribución hacia el conocimiento empírico en la región latinoamericana, proporcionando directrices que permitan orientar en el complejo proceso de identificar a esta población.

Referencias

Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Sirera-Conca, M.A., Cornesse, M., Delgado-Mejía, I.D., et al. (2011). Entrenamiento de funciones ejecutivas en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol, 52* (1), 77-83.

Arán, V., & Mías, C. (2009). Neuropsicología del Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: subtipos predominio Déficit de Atención y predominio Hiperactivo-Impulsivo. *Revista Argentina de Neuropsicología 13,* 14-28.

Assouline, S., & Whiteman, C. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the Post- IDEA 2004 Era. *Journal of Applied School Psychology, 27*, 380-402.

Barkley, R. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New York: The Guilford Press.

Barkley, R., & Murphy, K. (2011). The Nature of Executive Function (EF) Deficits in Daily Life Activities in Adults with ADHD and Their Relationship to Performance on EF Tests. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 33*(2), 137-158.

Baum, S., Rizza, M., & Renzulli, S. (2006). *Adolescentes doblemente excepcionales ¿Qué son? ¿Qué necesitan?*. En Dixon, F. & Luna, S. Manual de educación secundaria para sobredotados. Waco, Texas: Editorial Prufrock.

Baum, S., & Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Baum, S., Olenchak, R., & Owen, S. (2004). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, Can we see the forest for the trees? En S. Baum (Ed.). *Twice-exceptional and special populations of gifted students* (pp. 35-50). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Bell, S. M., Taylor, E. P., McCallum, R. S., Coles, J. T., & Hays, E. (2015). Comparing Prospective Twice-Exceptional Students with High-Performing Peers on High-Stakes Tests of Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 0162353215592500.

Conejeros, M.L., Cáceres, P., & Riveros, A. (2012). Educación de Talentos Académicos en Chile: Una década de aprendizajes e investigación. En Catalán, J. (Editor). *Investigación orientada al cambio en psicología educacional* (pp. 39-74). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Dixon, F., & Moon S. (2006). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. Texas: Prufrock Press Inc.

Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinton, R. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly, 55*(3), 3-17.

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: La perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación, 368*, 12-39.

López, V. (2007). La inteligencia social: Aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Revista Psykhe, 16*(2), 17-28.

Neihart, M. (2000). Gifted Children With Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly, 44*(4), 222-230.

Pardo de Santayana, R. (2002). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *FAISCA. Revista de Altas Capacidades, 9*, 126-135.

Pardo de Santayana, R. (2004). Alumnos doblemente excepcionales: Superdotación intelectual y Dificultades de aprendizaje. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades, 11,* 37-45

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, *58*(3), 217-230.

Roizblatt, A., Bustamante, F. & Bacigalupo, F. (2003). Trastorno por déficit atencional con hiperactividad en adultos. *Revista Médica de Chile, 131*, 1195-1201.

Santander, J., Berner, J., Contreras, A., & Gómez, T. (2013). Prevalencia de déficit atencional en estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Revista chilena de Neuro-psiquiatría, 51(3), 169-174. Recuperado el 28 de agosto de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272013000300002&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0717-92272013000300002

Sergeant, J. (2000). The cognitive-energetic model: an empirical approach to Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 24*, 7-12.

Sergeant, J. (2005). Modeling attention-deficit/hyperactivity disorder: A critical appraisal of the cognitive-energetic model. *Biological Psychiatry, 57*, 1248–1255.

Speirs Neumeister, K., Yssel, N., & Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57, 263-274.

Sturmey, P., & Fitzer, A. (Eds.). (2007). *Autism spectrum disorders: Applied behaviour analysis, evidence, and practice*. Austin, TX: Pro-Ed.

Tait, K., Wong, C., Fung, F., & Mundia, L. (2013). What is the impact of raising a child with an autism spectrum disorder in Hong Kong? Ponencia presentada en el Seminario *Teacher Education: Meeting the Needs of the New Generation*, Hong Kong, China.

Warshaw, M. (2002). Tips for Parents: Homeschooling Twice-Exceptional Children. Davidson Institute for Talent Development. Recuperado el 28 de agosto de 2016 desde http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10201.aspx

Zentall, S. S., Moon, S. M., Hall, A. M., & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness. A multiple case study. *Exceptional Children, 67*, 499-519.

CARTA A UN PSICOANALISTA

Mónica Santos Muñoz[1]

Resumen

En este escrito hablo como mamá de una niña con síndrome de Down; de un momento específico y particularmente doloroso de esa experiencia. Sucede que en ese momento entraron en juego las palabras de dos psicoanalistas. Dedicándome yo al psicoanálisis, esto fue particularmente revelador. Escribiendo esto procuro entender, asimilar o procesar algo sobre el hecho de ser mamá de una niña con discapacidad, acontecimiento que me ha abierto la posibilidad de pasar a otra cosa.

Palabras clave: Dolor, desconsuelo, esperanza, expectativa, decepción, ilusión, tragedia, comedia, vacío, religión, ciencia, educación, revelación, realidad, sujeto, saber, verdad, agujero de horror, curar, llama, inclusión.

De nuestra posición de sujetos somos siempre responsables. Llamen a eso terrorismo donde quieran. Tengo derecho a sonreír, pues no será en un medio dónde la doctrina es abiertamente materia de compromisos, donde temeré ofuscar a nadie formulando que el error de buena fe es entre todos el más imperdonable. (Lacan, 1966, p. 837).

A unos meses de nacida Miranda, mi hija, yo estaba buscando que alguien me dijera cómo iba a ser mi vida, cómo iba a ser su vida, si el dolor iba a acabar. Pobre ilusa, ahora no puedo dejar de reírme ante tal pretensión. Esa búsqueda desesperada por encontrar el saber absoluto en el Otro. En fin, pero así era. En mi desconsuelo me remití confiada a un libro especializado en relación al síndrome de Down y además en ese libro, que es una compilación de artículos, a un artículo escrito por una psicoanalista: Esperanza Pérez de Plá (2000). ¡Qué mejor lugar para encontrar el saber! Al terminar de leer ese artículo quede desolada, aún más desconsolada. Cito el párrafo culmen que define el tono del artículo:

> En definitiva, creo que si bien las etapas críticas descritas son particularmente difíciles y angustiantes y por eso las he subrayado, hay que reconocer que en

---

1 Psicoanalista en consulta privada. Maestría en psicología clínica con orientación psicoanalítica, UANL, 2006. Especialidad en psicoterapia psicoanalítica, UANL, 2001. Primer publicación en el 2014 con el artículo Decirse lesbiana, revista *Me cayó el veinte* No. 30 de la École lacanienne de psychanalyse, en México.

> conjunto la crianza de un hijo discapacitado implica una tarea enorme y permanentemente ardua. Una tarea que aporta satisfacciones y alegrías, pero de la que siempre destila el licor amargo de la decepción. Algo de esta situación compartimos quienes trabajamos con ellos y quienes investigamos nuevos aspectos de su problemática intentando aumentar los recursos con que contamos para mejorar su vida y la de sus familiares. Algo de ese dolor y de ese desconsuelo. Pero también es la nuestra una postura optimista porque nos mueve una ilusión, algo que como decía Freud no es un error ni un delirio, sino algo que deriva de un deseo humano. (p.92).

Quedé sumida en un profundo dolor. De ese optimismo nada. En cambio, el *licor amargo* me quemaba la piel. En ese estado, desesperada, lo que atiné a hacer fue a releer en mis notas algo que había dicho alguna vez, otra vez, un psicoanalista. Esa lectura me sacó del desconsuelo pero no me consoló. ¿A dónde me llevó?

Jean Allouch dictó un seminario en octubre de 2006 en la Ciudad de México al cual asistí. Esto sucedió antes de que naciera Miranda en el 2008. ¿Por qué después de más de dos años fui allí? No lo sé…Comentaré extractos de lo que él dijo en aquél momento que fueron puntualmente a los que me remití.

> Comentando el libro de Margueritte Duras "El arrebato de Lol V. Stein" dijo: Si Lol. V. Stein nos concierne es precisamente por ese costado sin esperanza. Pero yo creo que es necesario llegar a ese punto de meditación en donde ese *sin esperanza* [cursivas añadidas] aparece como cómico y allí hay algo que se juega de otra manera. Si uno se queda en lo trágico, allí uno se empeña en la deploración misma que manifiesta, uno se empeña en alimentar lo que uno deplora. Nuestra propia deploración del sin esperanza se autoalimenta. Y la única salida desde el punto de vista de Lacan, es cuando se puede entrever que esta deploración es en sí misma cómica. No hay nada más cómico que la gente que presenta sus condolencias en un entierro. No tienen nada que decir, tratan de decir algo, y parece que tiene su lado trágico, pero basta desplazar un poquito la contemplación de eso para ver que es una escena de comedia.

¿Cómo? ¿Cómo vivir sin esperanza en lo que el futuro nos deparará? ¿Cómo ocurre que ese sin esperanza no se experimente como trágico? ¿Cómo se produce el paso de lo trágico a lo cómico? ¿En qué consiste ese desplazamiento de la contemplación que produce ese viraje hacia lo cómico? Y además, ¿cómo, siendo colocado como psicoanalista, no esperar nada de lo que suceda con el analizante? Pero está claro que para decir esto se tiene que estar en un lugar completamente diferente que el de la psicoanalista que yo acababa de leer. Estas palabras fueron como una cachetada en el rostro que me movió, me despertó, como si me dijeran: ¡Despabílate! ¡Ve otra cosa! ¡Salte de allí! Sí, definitivamente no me consolaron, pero me sacaron de esa dualidad del consuelo-desconsuelo y me mandaron a otro lugar.

> Continúo citando las palabras que leí en ese momento:
> No hay nada más cómico que una melancolía profunda. ¿Cómo es que lo trágico es tan contagioso?…No tengo respuesta. Lo trágico suscita así como así la adhesión del interlocutor. Un rasgo del carácter espiritual del hinduismo consiste en que no conoce la tragedia. Lacan dice que la melancolía es una falta moral. Eso no es un enunciado científico, tampoco es un enunciado ético. El único registro con el que se puede acoger un enunciado semejante, y justamente les permite no tomar ese comentario como un comentario moral, es la espiritualidad.

Ante la pregunta de a qué se refiere con espiritualidad Allouch (2006) responde: "En Occidente hay 4 elementos fundamentales: aire, fuego, agua y tierra. Y en la India, esos mismos 4 más 1, y el quinto es el vacío. Eso es la espiritualidad, tener no 4 sino 5 elementos fundamentales".

Pues allí está. Esas son las palabras. Tengo la impresión de que la respuesta a mis preguntas tiene que ver con incluir ese quinto elemento, el vacío. ¿Cómo el vacío puede ser un elemento?

¿Qué esperas Esperanza?

Esas palabras de Esperanza "…de la que siempre destila el licor amargo de la decepción" me retumbaban en la cabeza. ¿Tiene que ser siempre así? ¿Una decepción continua? Me sentía devastada. Y además pensaba, dedicándome yo al psicoanálisis, en de qué forma como psicoanalista ella se identificaba con esa madre con un hijo con discapacidad y escuchaba a sus analizantes con discapacidad o sin ella, desde allí, esperando que ese sujeto a quién escuchas tenga determinados logros que sabes que harán su vida mejor, con expectativas específicas colocadas sobre ese sujeto por su propio bien y en consecuencia saliendo decepcionada de él. Horrendo lugar en el que yo, como madre, estaba. Horrendo lugar para pretender escuchar a otro. ¿Cómo salir de allí?

Esperanza Pérez de Plá cierra su artículo siendo optimista y siguiendo a Freud. Lo inicia también con un epígrafe en el que cita a Freud en su texto *El porvenir de una ilusión* (1927). Cito dicho epígrafe: "Una ilusión no es lo mismo que un error, ni es necesariamente un error…una de las características más genuinas de la ilusión es la de tener su punto de partida en deseos humanos de los cuales deriva" (p.23).

Pero cuando uno va al texto de Freud se muestra la confusión en la que quedó atrapada Esperanza. Muy puntualmente se mostrará con la definición que da Freud al vocablo ilusión. Y por cierto que es la misma confusión en la que cae Freud y que inevitablemente deja ver en ese texto. Eso es lo fascinante de sus escritos, si son leídos sin ilusión: su revelación.

El porvenir de una ilusión: desaparecer

Desde un inicio encuentro en este texto exactamente la pregunta que me lleva a mí a los textos de Pérez de Plá y Allouch. Una pregunta por cómo será el futuro, en mi caso para *mi* vida con mi hija con discapacidad (pongo en cursivas el *mi* para precisar que todo este drama de esperanza y decepción tenía que ver con mi ser y no con el de mi hija), en el caso de Freud para el destino lejano que aguarda a la cultura y las mudanzas que está destinada a transitar. Aparecen desde ya palabras asociadas a esta pregunta: expectativas y esperanza.

En este texto Freud (1927) precisa la genuina razón de existir de la cultura: protegernos de la naturaleza. Como humanos intentamos conquistar la naturaleza para poder protegernos de ella, no lo hemos logrado y pocos esperan que lo logremos dice Freud. Allí están los elementos, los terremotos, las inundaciones, los tifones, las enfermedades y por último: "el doloroso enigma de la muerte, para la cual hasta ahora no se ha hallado ningún bálsamo ni es probable que se lo descubra" (p16). Y añade:

> "Con estas violencias la naturaleza se alza contra nosotros, grandiosa, cruel, despiadada; así nos pone de nuevo ante los ojos nuestra endeblez y desvalimiento, de que nos creíamos salvados por el trabajo de la cultura" (p.16). Posteriormente define al destino como la naturaleza no yugulada. Esto coloca al sujeto en un continuo estado de expectativa angustiada y produce una grave afrenta al natural narcisismo. Entonces Freud se pregunta cómo el hombre se defendería de los hiperpoderes de la naturaleza, del destino, que lo amenazan tanto a él como a los demás. Su respuesta es la cultura, cuya tarea es múltiple: "el sentimiento de sí del ser humano, gravemente amenazado, pide consuelo, es preciso disipar los terrores que inspiran el mundo y la vida, y aparte de ello, también exige respuesta el apetito de saber de los hombres, impulsado sin duda por los más potentes intereses prácticos" (p.16).

La vía privilegiada para lograr lo anterior es hacer de las fuerzas de la naturaleza dioses. Nace la religión. Freud califica a las representaciones religiosas como ilusiones, puesto que no son fruto de la experiencia, ni resultado del pensar. Para precisar lo que quiere expresar con el término ilusión indica que ésta ciertamente no es un error. Claro, no va en la línea del saber, de la razón. Además no necesariamente es falsa, irrealizable o contradictoria con la realidad. Una ilusión deriva de deseos humanos. La define así: "Llamamos ilusión a una creencia cuando en su motivación esfuerza sobre todo el cumplimiento de deseo; y en esto prescindimos de su nexo con la realidad efectiva, tal como la ilusión misma renuncia sus testimonios" (p.31).

Pero entonces hay que ser precisos: la ilusión, surgiendo de un deseo en términos freudianos, implica la creencia de que se alcanzará tal deseo de encontrar un consuelo, un socorro a la violencia de la naturaleza puesto que se posee algún poder

para domeñarla o influir en ella tal como lo prometen las representaciones religiosas; el deseo de que se logrará superar tal sentimiento de insuficiencia frente a la fuerza del destino. Freud no puede ser más específico con respecto al término cuando al intentar definirlo recurre a algunos ejemplos, entre ellos el de una muchacha de clase media que puede hacerse la ilusión de que un príncipe vendrá a casarse con ella. Es posible que suceda dice... lo que no se sabe es qué sucederá con la ilusión pasado un mes del matrimonio con el susodicho príncipe. La vida enseña. La ilusión no era lo que se esperaba.

Cito a Freud (1927) en un párrafo acerca de la religiosidad:

> Los críticos se empeñan en declarar "profundamente religioso" a cualquiera que confiese el sentimiento de insignificancia e impotencia del hombre frente al todo del universo, olvidando que ese sentimiento no constituye la esencia de la religiosidad, pues esta adviene sólo en el paso siguiente, la reacción que busca un socorro frente a tal sentimiento. Quién no se decida a dar ese paso, quién se conforme humillado, con el ínfimo papel del hombre dentro del vasto universo es más bien irreligioso en el sentido más verdadero de la palabra. (p.33).

La cita anterior me parece muy bella porque contiene eso a lo que me refería con revelación. Allí Freud (1927) indica la dificultad: el estado de desvalimiento absoluto del ser humano y sus dos posibles posiciones frente a ello: o busca consuelo o acepta su pequeñez. Más adelante lo indicará con precisión.

Después Freud (1927) comienza una argumentación para indicar que la religión ha fallado en proveerle al ser humano del consuelo que requiere, para él es el trabajo científico el único camino que puede llevarnos al conocimiento de la realidad exterior. Para ello se inventa un contradictor que sigue con desconfianza sus puntualizaciones. Así se lanza a una serie de argumentos para fundamentar su tesis de que la cultura corre mayor peligro aferrándose a su vínculo actual con la religión que desatándolo.

Uno crucial lo sostendrá haciendo una analogía entre el desarrollo cultural y el desarrollo individual, lo que lo lleva a afirmar que la religión sería la neurosis obsesiva humana universal. Así como el niño no puede sofocar, mediante un trabajo intelectual, considerable número de exigencias pulsionales inválidas para su vida posterior, sino que debe domeñarlas mediante actos de represión tras los cuales se encuentra, por regla general, un motivo de angustia, lo mismo sucede al humano en su conjunto. Su conclusión es entonces que ya es tiempo de sustituir, como se hace en el tratamiento psicoanalítico del neurótico, los resultados de la represión por los del trabajo intelectual acorde a la razón.

Para Freud (1927) no tenemos otro medio de gobernar nuestra pulsionalidad que nuestra inteligencia. Todo aquello que produce una inhibición en el pensar mutila dicha inteligencia, como sucede con las prohibiciones religiosas y las lealtades políticas. Así, comparando al consuelo religioso con un narcótico, le responde a su contradictor:

> Por eso lo contradigo a usted cuando prosigue diciendo que el hombre no puede en absoluto prescindir del consuelo de la ilusión religiosa, pues sin ella no soportaría las penas de la vida, la realidad cruel. Por cierto que no podría el hombre a quién usted ha instilado desde la infancia el *dulce –o agridulce-veneno* [cursivas añadidas]. Pero, ¿y el otro, el criado en la sobriedad? Quizá quién no padece de neurosis tampoco necesita de intoxicación alguna para aturdirse. Evidentemente el hombre se encontrará así en una difícil situación: tendrá que confesarse su total desvalimiento, su nimiedad dentro de la fábrica del universo; dejará de ser el centro de la creación, el objeto de los tiernos cuidados de una Providencia bondadosa. Se hallará en la misma situación que el niño que ha abandonado la casa paterna, en la que reinaba tanta calidez y bienestar. Pero, ¿no es verdad que el infantilismo está destinado a ser superado? El hombre no puede permanecer *enteramente* [cursivas añadidas] niño; a la postre tiene que lanzarse fuera, a la <vida hostil>. Puede llamarse a esto <educación para la realidad>; ¿necesito *revelarle* [cursivas añadidas], todavía, que el único propósito de mi escrito es llamar la atención sobre la necesidad de este progreso? (p. 48).

¡Esperanza! ¡Ese licor amargo de la decepción es el destilado del agridulce veneno de la ilusión!

He aquí la revelación freudiana. De implicaciones poderosas: Educación para la realidad. Freud, pedagogo, tiene también algo de sumo valor para decir. ¿Es esta la inteligencia a la que se refiere Freud? ¿Esa a la que lleva el proceso de pensar y que desemboca en un saber, pero un saber paradójico, precisamente ese que el descubrimiento del inconsciente sacó a la luz, un saber que no se sabe? Desde mi punto de vista sí. Se trataría entonces de aquella que permite el acceso a un saber no-sabido que atañe a la forma en que se está en este mundo: en un estado de total desvalimiento, asumiendo la propia nimiedad dentro de la fábrica del universo y del que misteriosamente brota el acto de lanzarse a vivir así. Progreso...tendría que verse en qué sentido. ¿Será en ese *no puede permanecer entero*?

Después de este maravilloso párrafo, después de este increíble descubrimiento, pues bien, Freud no lo puede creer. ¿Se puede vivir así? ¿Cómo? Continúa con el siguiente párrafo:

> Usted teme, probablemente, que no soporte la dura prueba. Bien; al menos déjenos la esperanza. Ya es algo saber que uno tiene que contar con sus propias fuerzas; entonces se aprende a usarlas correctamente. Y además, el hombre no

> está desprovisto de todo socorro; su ciencia le ha enseñado mucho desde los tiempos del Diluvio, y seguirá aumentando su poder. En cuanto a las grandes fatalidades del destino, contra la cuales nada se puede hacer, aprenderá a aceptarlas con resignación. ¿De qué valdría el espejismo de ser dueño de una gran propiedad agraria en la Luna, de cuyos frutos nadie ha visto nada aún? Como campesino honrado, sabrá trabajar su parcela en esta tierra para nutrirse. Perdiendo sus esperanzas en el más allá, y concentrando en la vida terrenal todas las fuerzas así liberadas, logrará, probablemente, que la vida se vuelva soportable para todos y la cultura no sofoque a nadie más. (p.48).

Freud, habiendo admitido que quizás él mismo está siendo presa de una ilusión, dedica la última parte de su texto a justificar y afirmar que la ciencia no es una ilusión. Con esta frase termina: "No; nuestra ciencia no es una ilusión. Sí lo sería creer que podemos obtener de otra parte lo que ella no puede darnos" (p. 55).

Freud pierde sus esperanzas en el más allá, pero las conserva para el futuro bien armado con su ciencia. Ahora es ella la que provee de socorro al ser humano desvalido. Se acepta que hay cosas que no puede darnos, pero se tiene la esperanza de que si se sigue trabajando científicamente se alcanzará aumentar nuestro poder por la vía del conocimiento más exacto de la realidad.

Y es que es así, aún deshaciéndome de la vida más allá desde el punto de vista de la religión, ¿cómo vivir sin la esperanza en un futuro, cómo no esperar nada en el futuro? ¿De dónde extraer el impulso para hacer lo que fuera si no es el hecho de lo que supongo que lograré en un futuro? ¿Cómo no esperar nada?

De la decepción al saber no-sabido por sí mismo

En el artículo *La ciencia y la verdad* Lacan (1966) aborda precisamente la cuestión del sujeto en psicoanálisis, precisándolo en tanto que dividido, esa división descubierta por Freud con el hallazgo de su inconsciente. Pero Lacan precisa dicha división que ocurre precisamente en lo que él denomina *el sujeto de la ciencia* y que tiene como efecto un acto, aquél que lleva a un sujeto a demandar ser escuchado y que es a quién se recibe en un psicoanálisis, éste finalmente ubicado como *sujeto sufriente*.

Esta división constituyente es experimentada como división entre el saber y la verdad. Y es aquí donde el sujeto de la ciencia es llevado a quedar enfrentado a lo único que se puede decir de la verdad: que ningún lenguaje podría decir lo verdadero sobre lo verdadero, porque la verdad se funda por el hecho de que habla, y puesto que no tiene otro medio para hacerlo.

Lacan sólo puede presentarnos esta verdad con un apólogo y su prosopopeya, prestándole su voz para sostener estas palabras intolerables: "Yo la verdad hablo…" Y

añade: "Piensen en la cosa innombrable que, de poder pronunciar estas palabras, iría al ser del lenguaje, para escucharlas como deben ser pronunciadas, en el horror" (p. 845).

Lacan indica que la represión originaria de la que Freud habló es propiamente el lugar de esta falta de lo verdadero sobre lo verdadero, que necesita todas las caídas que constituye el metalenguaje en lo que tiene de engañoso y de lógico. Esta represión originaria atrae a ella todas las demás, incluidos otros efectos de retórica, para reconocer los cuáles no disponemos sino del sujeto de la ciencia, pero señala un riesgo en lo que atañe a dicho conocimiento y dicho sujeto, lo cito:

> "…Pero es crucial aquí que esos medios no puedan ensanchar a ese sujeto. Su beneficio toca sin duda a lo que le está escondido. Pero para cubrir ese punto vivo no hay de verdadero sobre lo verdadero más que nombre propios; el de Freud, o bien el mío, o si no babosadas de ama de cría con las que se rebaja un testimonio ya imborrable: a saber una verdad de la que la suerte de todos es rechazar su horror, si es que no aplastarlo cuando es irrechazable, es decir cuando se es psicoanalista, bajo esa rueda de molino, cuya metáfora he utilizado ocasionalmente para recordar con otra boca que las piedras, cuando es preciso, saben gritar también". (p.847).

El riesgo es que ese sujeto de la ciencia se infle con ese conocimiento, creyendo ser lo que no es. Pretender que eso que ha quedado dicho sea la verdad, es un recurso para taponar dicho agujero. Ese saber puesto en ejercicio no es más que un tapón. Ha pretendido hacernos creer que ese nudo del globo no contiene ya el agujero. Pero allí está. Es precisamente a eso a lo que quedamos irremisiblemente expuestos, y al mismo tiempo, es de allí de dónde surge la fuerza del acto: esa verdad que no puede más que hablar, y al ser así, muestra su límite, su falta, su agujero de horror. Quizás la palabra más inofensiva que se pueda encontrar para lograr cubrir ese punto vivo sea un nombre propio, que muestra a la luz que no significa nada. El resto son babosadas dice Lacan, que como ruedas de molino pretenden aplastar el testimonio de ese agujero de horror,[2] pero acabarán, tarde o temprano, gritando también ante el dolor de tal exposición a la vida hostil y a la indefensión en la que ésta nos deja.

Entonces Lacan se hace una pregunta capital: "¿Y volver una vez más sobre aquello de lo que se trata, que es admitir que tenemos que renunciar en el psicoanálisis a que a cada verdad responda su saber? Esto es el punto de ruptura por donde

---

Notas de pie de página

[2] Extraigo el término agujero de horror de un artículo de Marie Magdeleine Chatel (1994) en el que habla de la locura de Marguerite Anzieu, la Aimée de Lacan: "La deformación de la leyenda familiar producida por Jeanne la madre, apunta a ocultar el trazo inasimilable, insoportable del horrible espectáculo de la niña quemada viva bajo los ojos de la madre. Este trazo es reforzado por la versión que produce Lacan con la fórmula *la boca abierta de un horno ardiendo*, que acentúa la estructura de agujero de horror de esta desaparición…" (p.48).

dependemos del advenimiento de la ciencia. No tenemos ya para hacerlos converger sino en el sujeto de la ciencia" (p. 847). ¡Sí! ¡Psicoanalista! ¡Qué no responda *tu*[3] saber! Es en el sujeto de la ciencia en dónde se pretende hacer converger verdad y saber sin lograrlo nunca. Y es allí en dónde la división se vuelve evidente.

Lacan propone servirse en este punto de un *médium*: la causa. La verdad como causa. Y apela directamente a los psicoanalistas: "Si hay practicantes para quienes la verdad como tal se supone que actúa, ¿no son precisamente ustedes?... No lo duden: en todo caso, es porque ese punto está velado en la ciencia por lo que conservan ustedes ese lugar asombrosamente preservado en lo que hace las veces de esperanza en esa conciencia vagabunda al acompañar, colectivo, a las revoluciones del pensamiento" (p.847).

Ahí está Lacan: Adiós a Esperanza. Ubica esa verdad causando todo efecto. Ubica a esa *cosa innombrable* pronunciando esas palabras: "Yo, la verdad hablo…". Pero en el momento en que *eso* utiliza este instrumento que es el significante, de ese significante que es barra, corte y vacío, se pasa a la significación que es tapón, se rellena el vacío y se produce la ilusión de que el saber puesto en ejercicio y la verdad son lo mismo. Ese significante que es el falo permite la ilusión y nace la esperanza de que bien dotados de ese falo lograremos combatir lo que sabemos son las desventuras de la vida. Ese sujeto de la ciencia sabe lo que es una buena vida, sabe qué se tiene que ser y qué se tiene que lograr para vivir una vida mejor y hará todo lo necesario para saber cómo lograrla. Sabe que debe evitar a toda costa la división, el corte, y el quedar enfrentado al agujero de horror y así queda sumido inevitablemente en la desesperación, el desconsuelo y el licor amargo de la decepción.

Quiero terminar citando a Micheline Mason (2015), una mujer con discapacidad, cuando hace referencia a un libro que escribió y que se titula: *Incurablemente humano*. Ella nació con una condición llamada osteogénesis imperfecta, lo que ocasiona que los huesos sean muy frágiles y se tiendan a producir fracturas con facilidad. Escribe: "Este libro es un intento de llevar al lector por mi viaje de descubrimiento, empezando por la certeza que tuve desde la infancia de que yo ya era plenamente humana y por lo tanto no necesitaba ser curada, a una comprensión, que ocurrió mucho después, de que todos los seres humanos somos incurables en nuestro núcleo, y que el movimiento de inclusión es esa llama inextinguible hecha visible".

Referencias

Allouch, J. (2006). Seminario L'amour Lacan (paciente continuación). Manuscrito no publicado.
Chatel, M.M. (1994). A falta de estrago, una locura de la publicación. Litoral, 17, 45-83.

---

3 En el seminario *El saber del psicoanálisis*, en la sesión del 4 de noviembre de 1971, Lacan dice: "…la novedad es lo que el psicoanálisis revela: es un saber no-sabido por sí mismo".

Freud, S. (1984). El porvenir de una ilusión. En J. Strachey (Ed. y Trad.), Sigmund Freud Obras Completas (2a. ed.)(Vol. 21, p.p. 5-55). Argentina: Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1927).

Lacan, J. (2001). La ciencia y la verdad. En Suárez, A. (Ed.), Escritos 2 (22a. ed.)(Vol. 2, p.p. 834-856) México: Siglo Veintiuno Editores. (Trabajo original presentado en 1966).

Lacan J. (1971-72). El saber del psicoanálisis. Recuperado de http://www.psicoanalisis.org/lacan/seminario19b.htm.

Mason, M. (2015). Shining a light on inclusion. Recuperado de http://www.michelinemason.com/books-and-articles/incurably-human/.

Pérez de Plá, E. (2000). El sujeto, el cuerpo y el otro. La constitución subjetiva de los niños con problemas del desarrollo, con especial énfasis en el síndrome de Down. En: Pérez de Plá, E. & Carrizosa, S. (Comps.), Sujeto, inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el síndrome de Down y otros problemas del desarrollo (p.p. 23-95). México: Casa abierta al tiempo, Universidad Autónoma Metropolitana.

COMUNICAÇÃO TÁTIL: POSSIBILIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL E PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

Sandra Regina S. H. Mesquita[1]
Shirley Rodrigues Maia[2]
Susana Maria Mana Aráoz[3]
Vula Maria Ikonomidis[4]

Resumo

Este trabalho descreve a organização da comunicação alternativa tátil, com objetivo de possibilitar às pessoas com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial que apresentam dificuldades para a apropriação do sistema braille. Todas essas pessoas apresentam necessidades específicas e impedimentos significativos nos processos de compreensão e produção da comunicação. O sistema alternativo tátil está em construção com alunos de faixa etária de 07 a 14 anos, matriculados em escola de educação especializada em São Paulo. A proposta para a organização do material é resultado da vivência em um estágio supervisionado, na qual foi apresentado o sistema alternativo tátil. Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, não foi possível localizar pesquisas ou artigos sobre comunicação tátil, definimos que as referências seriam as identificadas e estudadas nos Estados Unidos da América. O material foi organizado a partir de categorias do sistema alternativo, tais como: local, dias da semana, mês, miscelânea, entre outros. Na construção dos signos foram utilizados materiais diversos com texturas diferentes. A comunicação aumentativa tátil está sendo utilizada com quatro salas de aula, duas do período da manhã (uma do segundo ano e uma do terceiro ano) e duas do período da tarde (uma do primeiro ano uma do terceiro ano). As classes são formadas por alunos com deficiência múltipla sensorial associado a problemas neuromotores em sua maioria e três alunos com

[1]Professora, mestre Universidade Anhanguera e Professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Santo André, Grupo de Estudo CNPq Surdocegueira.
[2]Professora, doutora pela Universidade São Paulo, FEUSP, Diretora da Ahimsa e Presidente do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, membro do Grupo de Estudo CNPq Surdocegueira.
[3]Professora, doutora da Universidade Luterana – CEULJI/ULBRA- RO, Diretora da Abrapascem e Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial e Coordenadora do Grupo de Estudo CNPq Surdocegueira.
[4]Professora, mestre, doutoranda, coordenadora da Ahimsa e Diretora do Grupo Brasil de Apoio ao e Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial e membro do Grupo de Estudo CNPq Surdocegueira.

surdocegueira. A descrição da experiência de construção desta prática pedagógica é o mote deste trabalho, com a apresentação de suas conquistas e desafios.

Palavras-chave: Comunicação Alternativa; Comunicação Tátil; Surdocegueira; Deficiência Múltipla Sensorial.

Introdução

Os maiores desafios para os profissionais que atuam com pessoas com surdocegueira congênita e pessoas com deficiência múltipla sensorial são a comunicação e interação.

Definimos neste trabalho que a pessoa com surdocegueira congênita é segundo Maia (2011), a pessoa com surdocegueira que nasce ou adquire a surdocegueira antes da aquisição de uma língua e as pessoas com deficiência múltipla sensorial são úteis as definições de Mauk e Mauk (1992) para Deficiência Múltipla Auditiva (MDHI)e de Keil (2003) para Deficiência múltipla Sensorial Visual (MDVI) como divulgado anteriormente por Maia, Giacomini e Aráoz (2008) considerando

> [...] pessoas com deficiência múltipla sensorial-auditiva (MDHI) quando há deficiência auditiva/surdez associada à deficiência intelectual ou a deficiência físico-motora ou a ambas, ou a Transtornos Globais do Desenvolvimento[...] pessoas com deficiência múltipla sensorial-visual (MDVI), quando há a Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira) associada a uma ou mais deficiências (intelectual, física/ motora) ou a transtornos globais do desenvolvimento e distúrbios de comunicação e que necessita de programas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades funcionais dessas pessoas, visando ao máximo de sua independência e uma comunicação eficiente (Maia, Giacomini e Aráoz, 2008, p.14).

Pode - se levantar que os desafios em referência ao assunto abordado ocorrem em virtude da falta de informação de como pode ocorrer e desenvolver a comunicação tátil com essas pessoas. Nossa base teórica se dá por meio das redes de estudos internacionais criados pela Deafblind International desde 1999, que vêm discutindo como pode ocorrer e proceder para possibilitar a comunicação e interação com pessoas com surdocegueira congênita e com a pessoa com deficiência múltipla sensorial. Inicialmente foi criada a rede de comunicação para discussão do desenvolvimento da interação e comunicação das pessoas com surdocegueira congênita, para tanto, como procedimento foram gravados vídeos de diferentes países para esses estudos.

Das discussões e estudos foram criados quatro livros com foco na comunicação e interação, foram criadas mais tarde duas outras redes como: Comunicação Tátil e Comunicação Social Háptica, tendo como resultado dos estudos um vídeo paisagem pelo toque da comunicação tátil e um workshop inaugural a XV

conferência que se deu em São Paulo em 2011, e a rede de Comunicação Social Háptica em 2008 publicou os estudos realizados durante 17 anos por Riitta Lahtinen e Russ Palmer, e a publicação sobre cognição tátil em 2010 em função dos estudos da rede comunicação da pessoa com surdocegueira congênita a qual permitiu o conhecimento para as pessoas que utilizam e tem o seu estilo de aprendizagem pelos canais sensorial tátil e cinestésico, conforme descritos por Palmer e Lahtinen (2007) e Nicholas (2010).

Quanto ao uso do toque e a comunicação tátil o grupo organizou relatos e vídeos na qual destacam o uso das mãos que é muito enfatizado por Barbara Miles, no seu artigo: Falando a linguagem das mãos para as mãos (2001) e lá ela relata que as Mãos podem: fazer conexões entre pessoas, fazer a forma de um coração, encontrar informação e se comunicar, se divertir e abraçar outras pessoas. Salientando que o toque é um assunto extremamente importante para nós na nossa pratica do dia a dia, Hart (2011p.4) relatou na pré-conferência da Deafblind em São Paulo seus estudos e disse:

> Há alguns anos, eu primeiramente pensei que precisaríamos ensinar aos auxiliares, assistentes, professores e outros a como usar o toque, a como se tornar familiarizado com isso como um sentido. Mas isso estava errado, pois é um sentido que nós estamos mais do que familiarizados. Então para nós, não é fundamental estudar como aprender sobre o toque, mas a nos (re) familiarizar com um sentido que nós já conhecemos muito bem e um conjunto de habilidade que nós já possuímos. A modalidade tátil, ou seja, o toque é um sentido que estamos mais do que familiarizados. Toque é o sentido que se desenvolve e amadurece mais cedo, no ventre da mãe com apenas8 semanas, um feto será sensível à estimulação tátil. Toque é também o ultimo sentido a desaparecer depois que a audição e a visão nos falham. Toque é a forma humana mais antiga de comunicação e é o nosso meio mais fundamental de contato com o mundo externo. De fato, Jude Nicholas um colega no nosso ramo da Noruegasugeriria que o toque é nosso único sentido "que nos possibilita modificar e manipular o mundo a nossa volta". (Hart, 2011 pg.4).

Quanto à cognição tátil, estudos realizados por Nicholas (2010) relatam que a Aprendizagem Tátil é o processo, pelo qual, novas informações são adquiridas por meio do manuseio de objetos por meio do tato. Outras pesquisas que foram produzidas a respeito do processamento de informações táteis, em seres humanos, mostraram que pessoas podem ser treinadas para captarem grandes quantidades de informação pelo uso do sentido do tato. Nicholas também relata que a memória das pessoas que lida com esses estímulos parece estar fortemente ligada à natureza do material em questão (exemplo: bidimensional/tridimensional, tamanho, localização) e, ao mesmo tempo, disponível para a codificação de um estímulo (exemplo: a quantidade de tempo dada aos participantes para escancearem, por meio do tato, os estímulos)

Neste sentido precisamos rever como se processa a comunicação expressiva e receptiva da pessoa com surdocegueira congênita e da pessoa com deficiência múltipla

sensorial e assim no quadro abaixo descrito por Maia (2011), mostra os modos de comunicação das pessoas com surdocegueira e ou com deficiência múltipla sensorial e como uso do tato poderá estar presente na comunicação receptiva.

Modos de Comunicação Expressiva e Receptiva da criança com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial seguem na Figura 1.

Figura 1 - Modos de Comunicação Expressiva e Receptiva

Modos de Comunicação Expressiva	Modos de Comunicação Receptiva
Saída Motora/Oral	**Entrada Visual**
Vocalizações: choro, arrulho, murmúrio, gorjeio, grunhido, riso, choramingo, grito. Sons vogais, pares consoante-vogal, jargões similares a palavras Palavras faladas	Expressões faciais Gestos Língua de sinais Símbolos de objetos Símbolos de imagens Palavras impressas
Saída Motora/Gestual	**Entrada Auditiva**
Movimentos Corporais (cabeça, membros, mudança postural nos tônus do corpo) Expressões faciais Gestos Olhar fixo Sinais manuais	Sons do ambiente Registro e entonação da fala Palavras faladas
Saída Aumentativa/Alternativa (Exige comportamento seletivo motor/gestual e compreensão de sistema simbólico)	**Entrada Tátil**
Símbolos táteis Símbolos de imagem Símbolos de objeto Palavras escritas Aparelhos de comunicação de alta tecnologia que utilizem um dos sistemas simbólicos acima	Manuseio/toque/movimento Sugestões por toques específicos Símbolos de objeto Sinais táteis (mão com mão) Palavras em Braille

Fonte: Rowland (2009, p. 14), tradução e revisão Maia (2011)

As crianças com surdocegueira, e, ou com deficiência múltipla sensorial apresentam diferentes formas de comunicação, para se expressaram, podendo ser: não simbólicas e simbólicas.

A comunicação simbólica refere-se a qualquer sistema de palavras, sinais ou objetos usados para se comunicar que seja formalmente organizado e regido por regras. Estes símbolos representam conceitos, ações, objetos, e pessoas, e, pode ser altamente abstrato e complexo.

No processo de aquisição de comunicação as crianças com surdocegueira e ou com deficiência múltipla sensorial, precisam de apoio como pistas e referências, para ter certeza do que está sendo transmitido e sentir segurança. Eles necessitam ter noção de tempo das atividades que irão acontecer na rotina do dia é para não parecer imprevisível para eles. Há necessidade de ter alguém ao seu lado que compartilhe com ela as informações sobre o ambiente ou situações vivenciadas. A pessoa que estiver próxima a essa criança vai ser a responsável pela sua apreensão de informações, ou seja, seu mediador, com a principal função de passar-lhe as informações de modo a permitir que estes acessem os canais sensoriais da criança com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial, fortalecendo a aquisição de conhecimento.

Os estudos sobre a comunicação tátil alternativa iniciaram com profissionais de uma instituição especializada para organização dos planos de comunicação dos alunos com surdocegueira congênita, organizando um sistema simbólico tátil alternativo para possibilitar a comunicação de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial que não conseguiram se apropriar do sistema Braille, ele foi adaptado do sistema simbólico tátil da escola do Texas para atender a disponibilidade de material disponível no Brasil.

Um símbolo texturizado é definido neste contexto como um par de associações entre uma textura e um objeto ou atividade. O símbolo texturizado é permanente, tátilmente discriminável e instantaneamente discernível quando processado por uma ampla exploração através do sentido do toque.

O toque como sentido inclui ambas a percepção de ser tocado e a percepção causada por tocar. A distinção representa a diferença entre a estimulação imposta na pele e, ativamente sentindo ou tocando algo. A estimulação passiva da pele é referida como percepção háptica. A maioria dos toques para o propósito de reunir informações e comunicação (língua de sinais, Braille ou exploração de objetos) é ativa ou háptica em sua natureza. Abravanel (1968) obteve que a exploração bruta da percepção tátil usando a palma foi uma das primeiras a se desenvolver. Esta ampla exploração é adequada pois dá ao indivíduo informações referentes a aspectos tais como aspereza na textura.

Também encontramos em Chen e Downing (2006) a descrição dos benefícios das estratégias táteis da comunicação como consta na Quadro 1.

Quadro 1– Benefícios das Estratégias Táteis para Comunicação

Para pessoa com Deficiência Sensorial	Para o Interlocutor da pessoa com Deficiência Sensorial
Lida com uma importante capacidade sensorial	Estimula uma interação cuidadosa e organizada com a pessoa com deficiência sensorial
Ajuda a pessoa a prever eventos cotidianos	Aumenta a reação e observação da pessoa com deficiência sensorial
Direciona a atenção da criança para as atividades que estão em desenvolvimento	Auxilia a expectativa da reação da pessoa com deficiência
Aumenta as oportunidades de interação social	Ajuda na comunicação, tornando-a acessível á criança.
Dá sentido às atividades	Avalia que utilizou a estratégia correta
Auxilia na comunicação receptiva e expressiva	Atingiu seus objetivos

Fonte: Chen e Downing (2006 p.32) traduzido e adaptado por Maia e Ikonomidis (2014).

Objetivos do trabalho

Organizar materiais de apoio aos profissionais para orientar como favorecer a comunicação e cognição tátil, utilizando estratégias e técnicas que possibilitem maior interação dessas pessoas e ampliar a comunicação ou estabelecer uma comunicação eficiente, registrar os resultados obtidos dos alunos com surdocegueira, e, ou com deficiência múltipla sensorial exposta as estratégias táteis. Oportunizar as pessoas com surdocegueira total e pessoas com deficiência múltipla sensorial que não se favorecem do sistema Braille tátil e da Libras tátil como meio de comunicação alternativa para se comunicar de forma eficiente. Este levantamento possibilitará a formação continuada de profissionais que atuam em diferentes frentes de atenção a essas pessoas, bem como o apoio que pode ser realizado com as famílias para um trabalho em parceria.

Metodologia

Inicialmente foi realizada uma visita ao Serviço de atendimento à Surdocegueira no Estado de Texas onde ocorreu o estágio supervisionado sobre possibilidades de estratégias de comunicação com pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

Ao retornar para São Paulo foi composta a equipe da instituição para a organização dos materiais buscando quais texturas e referências para os significados

das categorias de acordo com as texturas disponíveis no Brasil, foram organizadas as categorias conforme figura 2, 3 e 4.

Figuras 2,3 e 4 – Sistema Alternativo de Comunicação Simbólica-Tátil

SISTEMA DE COMUNICAÇÃO SIMBÓLICA-TÁTIL ALTERNATIVO

Símbolos	Categoria	Cor	Textura	Material utilizado
	Pessoas	Branco	Lisa deslizante	Papel couchê brilhante dupla face
	Emoção	Branco	Rugoso	EVA texturizado
	Lugar	Fumê	Telado Transparente Fumê	Capa para plastificação
	Objetos	Amarelo	Áspero/grosso	Color plus - 180g
	Ações/Verbos	Verde Bandeira	Aveludado	Papel Camurça

SISTEMA DE COMUNICAÇÃO SIMBÓLICA-TÁTIL ALTERNATIVO

Símbolos	Categoria	Cor	Textura	Material utilizado
	Animais	Amarelo	Ondulado	Papel cartão canelado
	Mês	Prata (brilhante)	Liso deslizante	Papel Laminado
	Dia da Semana	Branco (brilhante)	Áspero	EVA texturizado
	Miscelânia / Período do dia (manhã, tarde ou noite)	Azul Royal / Branco (brilhante)	Liso	Color plus colorido e EVA texturizado
	Funções - Advérbio Localização	Verde Limão	Liso	Lumipaper

SISTEMA DE COMUNICAÇÃO SIMBÓLICA-TÁTIL ALTERNATIVO

Símbolos	Categoria	Cor	Textura	Material utilizado
	Número	Rosa Pink	Lisa	Lumipaper
	Medida	Rosa Pink	Lisa	Lumipaper
	Miscelânia - Medida Quantidade	Rosa Pink	Lisa	Lumipaper
	Alimentos	Branco	Áspero/Grosso	Color Set - 180g
	Eventos	Laranja	Áspero/Grosso	Color Set - 180g

Fonte: Traduzido e adaptado por Maia e Ikonomidis (2014) de Hagood (2009 p.03)

Foram selecionadas quatro salas de aula, duas do período da manhã (uma do segundo ano e uma do terceiro ano) e duas do período da tarde (uma do primeiro ano uma do terceiro ano). As classes são formadas por alunos com deficiência múltipla sensorial associado a problemas neuromotores em sua maioria e três alunos com surdocegueira.

Quadro 2 – Classes Manhã Segundo ano

Nome	Idade	Sexo	Área de deficiência
A.M.M.	09	Masculino	Surdocegueira Plus
C.S.	09	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
I.M.T.L.	09	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
T.V.G.S.	09	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)

S.A.S.S		Feminino	Surdocegueira Plus

Quadro 3- Classes Manhã -Terceiro Ano

Nome	Idade	Sexo	Área de deficiência
N. B.O.S.G	09	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (DA e DF)
T.S.N	09	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
V. H. S.S.	09	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
N.G.S.	09	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (DA e DF)
M.Y.V	10	Masculino	Surdocegueira Plus
R. L.L.F.	11	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (DA e DF)
B. S. P.	12	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)

Quadro 4 - Classes Tarde Primeiro ano

Nome	Idade	Sexo	Área de deficiência
J.F.S	07	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
L.L.F.	07	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
B.C.S.S.	08	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
R.F.X.	06	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)

Quadro 5 – Classe Tarde Terceiro Ano

Nome	Idade	Sexo	Área de deficiência
G.A.S.L.	10	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
G.S.S	10	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
J.V.M.S.	10	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)

J.D.A.A.	11	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
K.M.G.S.	11	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
M.C.O.S.	10	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
M. O.A.	09	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
P.A.O.L.	11	Masculino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)
V.C.M.	11	Feminino	Def. Múltipla Sensorial (BV e DF)

Além da organização das texturas realizamos as referências táteis para as categorias mês e dias da semana, para organizar em sala de aula as atividades e os sistemas de calendários semanal.

Foto 1- Meses do ano

As referências táteis foram escolhidas de acordo com calendário escolar e das datas comemorativas e situações familiares aos alunos, sendo janeiro o período de férias a chave representa a casa do aluo, fevereiro carnaval -máscara, março o símbolo da

Ahimsa por ser o mês de aniversário da mesma com seu logo, abril páscoa, maio dia das mães, junho festa cultural, julho mês do inverno, agosto a letra A, setembro primavera, outubro dia das crianças, novembro festival de contos, e dezembro natal.

Foto 2 Dias da semana

As referências foram selecionadas, texturas e cores diferenciadas para representar os dias da semana.

Resultados

Os sistemas de calendários foram organizados de acordo com o grupo classe conforme fotos abaixo relacionadas.

Foto 3 - Classe manhã segundo ano

Uso das cores para marcar os dias da semana com texturas diferentes

Foto 4 - Classe manhã terceiro ano

Uso dos símbolos táteis, cores para os dias das semanas e objetos de referência e a introdução para as categorias de pessoas e atividades.

Foto 5 - Classe tarde primeiro ano

Uso das referências da semana, cores para os dias e uso das categorias atividades e pessoas e o uso do alfabeto manual.

Foto 6 - Classe tarde terceiro ano

Uso das referências táteis para semana, atividades e pessoa com objeto de referência da professora

Considerações Finais

Pode-se perceber analisando os resultados quanto há para estudar e pesquisar e dar continuidade à formação e as pesquisas no uso dos sistemas táteis com a população alvo deste trabalho.

Os estudos sobre Cognição e Comunicação Tátil com pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial também é recente para muitos

profissionais. Os alunos estão respondendo mais adequadamente para os símbolos táteis. Há necessidade da criação dos símbolos táteis para outras categorias mas percebemos que esta possibilidade favorece aos alunos com dificuldades de entender imagens, fotos ou símbolos em duas dimensões.

Referências

Chen, D. e DOWNING, J. Tactile Strategies for Children Who Have visual impairments and Multiple Disabilities: Promoting Communication and Learning Skills.Editor AFB express, New York,2006.

Hart, P. A paisagem do Toque. XI DEAFBLIND CONFERENCE. Anais E-book disponibilizado no site da Ahimsa, Grupo Brasil e da Deafblind na sessão about deafblidness. São Paulo, 2011.

Haggod, L. A Standard Tactile Symbol System: Graphic Language for Individuals who are Blind and Unable to Learn Braille, TSBVI,2009. Acesso on line dia 15.01.2014.

Keil, S. Survey of educational provision for blind and partially sighted children in England, Scotland and Wales in 2002.British Journal of Visual Impairment, Vol. 21, nº.3, p.93-97, 2003.

Maia, S. R. Descobrindo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial no brincar. (Tese de Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Maia,S. R., Ikonomidis, V. M. e Aráoz, S. M. M. Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial - Um guia para instrutores mediadores. São Paulo: Editora: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, São Paulo, 2008.

Maia, Shirley R. e Ikonomidis, Vula M. Comunicação Simbólica Tátil Alternativa, para Guia de treinamento de professores da Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência. 2014, sem publicação.

Mauk, G. W. e Mauk P. P. Somewhere, out there: preschool children with hearing impairment and learning disabilities. Topics in Early Childhood Special Education, Vol. 12, No. 2, 174-195, 1992.

Nicholas, J. From Active Touch to Tactile Communication: What's Tactile Cognition Got to Do with It? Do tato ativo à comunicação tátil – o que a cognição tátil tem a ver com isso. The Danish Resource Centre on Congenital Deafblindness, 2010, 24 p. Oslo Noruega.

Palmer, R., Lahtinen, R. Haptic Communication and Haptemes, workshop in Conference Deafblind EuropE IV, Senigallia, Italia,2007, sem publicação.

Rowland Charity Assessing Communication and Learning in Young Children Who are Deafblind or Who Have Multiple disabilities. Design to Learn Projects, Oregon Health& Science University. Edited by Charity Rowland, Oregon, 2009.

Sujeto,
Educación Especial, Integración e Inclusión
CHILE-MÉXICO

es una obra editada y publicada por la **Universidad Nacional Autónoma de México** en la Coordinación Editorial de la **Facultad de Estudios Superiores Iztacala**, Avenida de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz, CP 54090, Estado de México, México. En la composición tipográfica se utilizaron las familias Calibri, Frutiger y Minion Pro.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de
José Jaime Ávila Valdivieso

Librería FES Iztacala: 5623-1194
Coordinación Editorial: 5623-1203
Correo-e: josejav@unam.mx

Los Reyes Iztacala, 2020

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Coordinación Editorial
editorial@iztacala.unam.mx
www.iztacala.unam.mx/coordinacioneditorial