

# Voces

de la Alteridad  
de las diferencias



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza  
Red Internacional de Investigadores  
y Participantes sobre Integración Educativa



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**  
**RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES**  
**Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

---

*Voces*  
de la Alteridad  
**de las diferencias**

2

# Voces

de la **Alteridad**  
de las **diferencias**

## Directora

Patricia Brogna (Argentina)

## Comité Científico-Académico

Zardel Jacobo Cúpich (México)

Alma Lidia Martínez Oliva (México)

## Comité Editorial

Julieta Alicia Alvarado Affantranger (México)

## Editor Responsable

José Jaime Ávila Valdivieso (México)

## COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Alfredo Jerusalinsky (Argentina-Brasil)

Dra. Rosita Edler Carvalho (Brasil)

Dra. Valdelucia Silva (Brasil)

Dr. Nelson Araneda (Chile)

Dr. Claudio Muñoz (Chile)

Dra. Ma. Teresa García (Cuba)

Dr. Guillermo Arias (Cuba)

Dr. Cesar Coll (España)

Dr. Jesús Melero (España)

Dr. Len Barton (Inglaterra)

Dr. Peter Mittler (Inglaterra)

Dr. Todd Fletcher (Estados Unidos)

Dr. Stanley Swartz (Estados Unidos)

Dra. María Bove (Estados Unidos)

Dra. Margarita Gómez Palacio (México)

Dr. Eliseo Guajardo Ramos (México)

Dr. Pedro Sánchez Escobedo (México)



**DR. JOSÉ NARRO ROBLES**  
Rector



**FES IZTACALA**  
**DR. SERGIO CHÁZARO OLIVERA**  
Director

**MTRO. FERNANDO HERRERA SALAS**  
Secretario General Académico

**BIOL. ÁNGEL MORÁN SILVA**  
Secretario de Desarrollo y Relaciones  
Institucionales

**CD ANA GRAF OBREGÓN**  
Secretaria de Planeación y Cuerpos Colegiados

**LIC. ALBERTO ROSAS LAZCANO**  
Secretario Administrativo

**MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO**  
Coordinador Editorial



**FES ZARAGOZA**  
**CD ALFREDO SALVADOR SÁNCHEZ FIGUEROA**  
Director

**CD PATRICIA MENESES HUERTA**  
Secretaria General

**LIC. RAYMUNDO DAVID GARCÍA BARRÓN**  
Secretario Administrativo

**DR. JORGE MANUEL BARONA CÁRDENAS**  
Secretario de Planeación



**DRA. ZARDEL JACOBO CÚPICH**  
Directora

## VOCES DE LA ALTERIDAD DE LAS DIFERENCIAS 2

Derechos Reservados. Primera edición ©5 de noviembre de 2008. ISBN: 978-970-32-4837-7

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, México, Distrito Federal.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA. Av. de los Barrios No.1 Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, CP 54090, Estado de México, México.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA. Av. Guelatao. No. 66, Ejercito Oriente, Iztapalapa, 09230, México, DF.

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante sistema o método alguno, electrónico o mecánico, sin el consentimiento escrito del titular de los derechos patrimoniales.

## APOYO TÉCNICO

LIC. VÍCTOR MANUEL MARTÍNEZ ZAVALA: Formación editorial

DG ELIHU GAMBOA MIJANGOS. Formación editorial, diseño de portada y preliminares

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO

# Índice

<b>PREFACIO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa.....</b>	<b>3</b>
El reconocimiento jurídico del derecho a la educación.....	3
Escuela inclusiva y sistemas educativos especiales.....	7
Disponibilidad.....	12
Accesibilidad.....	23
Aceptabilidad.....	25
Adaptabilidad.....	27
<b>2. Políticas públicas em educação e formação de professores: inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil (Políticas públicas en educación y formación de profesores: inclusión de alumnos con necesidades especiales en Brasil).....</b>	<b>29</b>
Resumo.....	29
Abstract.....	30
Resumen.....	30
I. Políticas públicas em educação no brasil: formação de professores e inclusão escolar.....	31
II. Educação inclusiva no brasil: crítica à segregação social e escolar.....	42
III Método da pesquisa.....	53
IV. Inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas brasileiras:experiências no estado do rio de janeiro/Brasil.....	56

V. Os impactos do curso de formação continuada para a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas do estado do rio de janeiro/Brasil.....	59
VI. Considerações finais.....	66
VII. Referências bibliográficas.....	67

<b>3. Integracion educativa de las personas sordas en “mc ondo”: un reto al sistema.....</b>	<b>69</b>
Introducción.....	69
Sistema Educativo y desarrollo de la identidad: a doble conciencia.....	69
¿Integración o Inclusión educativa?.....	73
Y sobrevino el terremoto!.....	78
Educación Multilingüe y multicultural versus colonialismo lingüístico.....	84
El papel del lenguaje y la cultura en la inclusión educativa de las personas sordas y en la sobrevivencia de la comunidad.....	86
A modo de conclusión.....	90
Referencias.....	92

<b>4. Gestão Inclusiva no Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense/Brasil: políticas e ações.....</b>	<b>95</b>
Resumo.....	95
Abstract.....	96
Introdução.....	96
Gestão Inclusiva: Primeiros passos.....	98
Bibliografia.....	110

<b>5. Pluralidad, alteridad y concernimiento.....</b>	<b>111</b>
Resumen.....	111
1) Contexto.....	112
2) Actores sociales y sus prácticas en el ámbito de la Integración Educativa.....	113
3) Entre la teoría y la práctica.....	114
4) La discapacidad como otredad.....	116
5) ESPACIO Y TIEMPO: dimensiones simbólicas de las prácticas.....	119
6) Significados sobre discapacidad.....	123
7) Concernimiento.....	124
8) Y si abordáramos desde la diferencia?.....	126
9) A manera de cierre provisional.....	132

## PREFACIO

**E**ste es el segundo número de Voces de Alteridad. Una segunda convocatoria a reflexionar sobre la diferencia, lo diverso, lo Otro en la escuela o -quizás- una escuela para la diferencia, lo diverso y lo Otro. En esta ocasión se presentan cinco trabajos de cuatro países. Cinco miradas, cinco perspectivas sobre aspectos diferentes pero complementarios de la relación educación-alteridad.

En el trabajo *La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa*, Skliar, Stubrin y Gentili (Argentina) analizan de manera macrosocial, la relación entre el marco normativo internacional que regula el derecho a la educación de las personas con discapacidad y las realidades (sociales, jurídicas, y de políticas públicas) de los países, en especial de América Latina, en tanto condición de posibilidad del respeto y garantía de esos derechos por parte de los Estados.

Valdelúcia Alves da Costa (Brasil) presenta los resultados de su investigación sobre *Políticas públicas en educación y formación de profesores: inclusión de alumnos con necesidades especiales en Brasil*. El trabajo describe el escenario en el cual se desarrollan estas políticas, así como la necesidad de cambios más profundos en el sistema educativo. Enfatiza la necesidad de “no ver la diferencia

como excepción a la regla, sino como esencia de la humanidad” lo que demanda “la organización (de la escuela) bajo la orientación de otra lógica” que *no banalice la experiencia histórica* de esos alumnos.

El artículo *Integración educativa de las personas sordas en “Mc ondo”*: un reto al sistema de Molina Toledo (Chile) tiene un doble interés: en primer lugar por analizar las dificultades que presenta el sistema educativo regular actual con respecto a la integración de personas sordas, pero sobre todo por narrarlas en primera persona. Su trabajo voltea la perspectiva tradicional en la que “el que no puede” es el alumno y realiza un diagnóstico —teórico y vivencial— de las “incapacidades” del sistema.

Mont’Alverne Braun Chaves (Brasil) presenta en su trabajo *Gestão Inclusiva no Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense/Brasil: políticas e ações*, una propuesta analítica desde la complejidad para abordar las experiencias de exclusión e inclusión que tienen lugar en el ámbito escolar. Presenta además experiencias concretas que tienden a crear espacios y propuestas didácticas alternativos.

Por último, Jacobo Cúpich (México) en su artículo *Pluralidad, alteridad y concernimiento* reflexiona sobre la configuración y significación de la discapacidad como alteridad, a partir de la experiencia formativa que representó su participación en la Evaluaciones Externas del 2004 al 2006 del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) de la Secretaría de Educación Pública. En este artículo profundiza sobre un concepto que considero clave para cuestionar —y quizás revertir— el status de “otro” que se le asigna a la persona con discapacidad: el concepto de *concernimiento*.

Las voces recogidas en este número nos invitan a pensar y repensar tanto la discapacidad como el rol de la educación y del sistema educativo en el contexto de América Latina. Los ecos que estas voces evoquen o inauguren en cada uno de nosotros —los lectores— también serán parte de un coro que convoque —por fin— nuevas preguntas, nuevas respuestas y nuevos discursos.

**Patricia Brogna**

## 1. La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa<sup>1</sup>

*Carlos Skliar, Florencia Stubrin & Pablo Gentili*

### **El reconocimiento jurídico del derecho a la educación**

**D**urante la segunda mitad del siglo XX, las reformas constitucionales llevadas a cabo en la mayor parte de los países han incluido el reconocimiento del derecho a la educación para todos y, más específicamente, el del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

El reconocimiento formal de este derecho se ha extendido, en muchos países, al conjunto de documentos legislativos que componen los marcos jurídicos formales que regulan los sistemas educativos. Esto ha constituido, sin lugar a dudas, un importante avance en la ampliación del reconocimiento de los derechos universales de

---

<sup>1</sup> Este texto se realizó como aporte a la investigación de Naciones Unidas que concluyó con el informe final *Derecho a la educación de niños y jóvenes con discapacidad*, del año 2007 presentado por el relator de la ONU Vernor Muñoz.

las personas con discapacidad y un elemento fundamental para el impulso de incipientes procesos de inclusión de estas personas en los sistemas educativos y otros espacios que suponen instancias de participación social.

De principal relevancia para que ello pueda acontecer han sido los textos elaborados a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990), la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), que confluyen en un conjunto de propuestas relacionadas con la enseñanza básica obligatoria y gratuita para todos, la protección de la dignidad de la infancia, la educación para todos y la educación inclusiva como modos de funcionamiento deseables y consensuados para todos los sistemas educativos.

Un llamado de atención acerca del cumplimiento de esas sugerencias y directrices aparece ya en el informe del Estado Mundial de la Infancia de la UNICEF de 1999 (“Educación para Todos: convertir un derecho en una realidad”) donde se señala la imperiosa necesidad para que las escuelas promuevan conscientemente la aceptación y la comprensión de los niños que son diferentes y el ofrecer a los estudiantes los instrumentos necesarios para oponerse a la xenofobia, el sexismo, el racismo y otras actitudes negativas. Al mismo tiempo, se revela allí un claro y notorio desaliento por la lentitud, el declive y el deterioro que enmarcan los cambios en los años siguientes a Jomtien y la subordinación del concepto integracionista de la educación básica por el esfuerzo en conseguir que todos los niños del mundo recibieran enseñanza primaria para el año 2000. Asimismo, se insiste en que la exclusión más significativa en buena parte de África y América Latina se concentra en las niñas, las minorías y los discapacitados en particular.

Una primera y decisoria observación debe realizarse con respecto al nivel del impacto que generaron las declaraciones antes mencionadas. En buena medida ellas pueden reconocerse como punto de inflexión entre dos tipos de movimientos de cambios educativos:

A) Aquellos cambios que se iniciaron antes de los regímenes formales-jurídicos ligados a la educación para todos y educación inclusiva y que se continuaron junto con ellos. En ese sentido cabe mencionar la existencia de toda una serie

de movimientos sociales y pedagógicos de la década de los '60 del siglo XX, en Europa y Estados Unidos, protagonizados por colectivos sociales (de familiares, profesionales del área de la salud, la educación, etc.) tendientes a la desinstitucionalización de grupos considerados de “encierro” y de “corrección”. La situación actual en algunos de esos países marca con claridad, todavía hoy, el espíritu de aquellas manifestaciones sociales contra el apartheid y la institucionalización generalizada de corte benéfica y medicalizadora. Por ello se advierte, por ejemplo, cómo en Alemania es una obligación de todas las personas, incluyendo claro está las personas con discapacidad, asistir a la escuela común. O como en Suecia el derecho a la educación de personas con discapacidad está incluido en el principio constitucional de no discriminación. O también en Suiza, donde es obligación del estado promover el bienestar de los ciudadanos en aras de garantizar la igualdad educativa y social. Esos cambios permiten suponer la existencia de movimientos sociales que imprimen e imponen un lenguaje ético universal anterior o concomitante al lenguaje jurídico-formal de la inclusión y un reconocimiento de la diferencia que se disemina y multiplica más allá de las características singulares y específicas de cada grupo particular que compone la discapacidad.

B) Aquellos cambios que se iniciaron estrictamente a partir de los regímenes formales-jurídicos ligados a la educación para todos y la educación inclusiva. Allí se puede observar con nitidez que ese reconocimiento jurídico formal no se traduce en prácticas efectivas de garantía de una educación digna y de calidad para los niños y jóvenes que sufren alguna discapacidad. En ese sentido, habría que resaltar el efecto disociativo, ambiguo y paradójico que resulta entre el lenguaje de la ética y el lenguaje jurídico en el campo de la educación inclusiva y la educación para todos. Cuando ambos lenguajes se tornan irreconciliables o bien cuando el lenguaje jurídico resulta ser el único modo para expresar las necesidades de no discriminación, aceptación y reconocimiento de la diferencia, puede ocurrir que

la inclusión sea vista más bien como un esfuerzo no deseable o impropio o imposible para el sistema común y regular de enseñanza. Por eso en la inclusión el lenguaje de la ética no puede subordinarse, sin más, al lenguaje del derecho, en tanto hay primero una responsabilidad universal en relación al otro, una ley mayúscula que se expresa como preocupación ante cualquier otro, sea éste discapacitado o no.

Por esas razones cabe afirmar la necesidad de un profundo debate ético acerca de los sentidos y significados presentes en la idea de la inclusión y la educación para todos para que los cambios educativos no sean simples transformaciones de nomenclatura con respecto a los grupos y a los sujetos pensados como “diferentes” y sí, por el contrario, nuevas modalidades de relación pedagógicas entre todos los miembros de la comunidad educativa y en dirección hacia la comunidad más amplia.

Además, se hace necesario señalar una vez más una cierta obviedad política, cultural y educativa: la inclusión no es simplemente una contra-cara, en cierto sistema de equivalencias, de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural radicalmente diferente. Dicho en otras palabras: el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión pues sino se estaría de frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la inclusión por la exclusión para continuar una secuencia de control y orden sobre la población de exclusión. No está de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro”. El papel de los marcos jurídico regulatorios y de los programas y políticas públicas impulsadas por los gobiernos parece resultar, en gran parte de los países, poco relevante. La escasez de financiamiento y recursos disponibles y la falta de voluntad política de las instancias locales de gobierno, en el caso de los países que cuentan con administraciones descentralizadas, aparecen como los principales factores que condicionan una implementación parcial o inadecuada de las políticas y disposiciones tendientes a garantizar el derecho de la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

## **Escuela inclusiva y sistemas educativos especiales**

Observamos que en la gran mayoría de los países, estructuras mixtas combinan escuelas de educación especial con experiencias de inclusión o integración de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares. En la mayor parte de los casos se evidencia una tendencia a priorizar la educación de las personas con discapacidad dentro de escuelas regulares. Sin embargo, estas prácticas tienen escasa concreción efectiva y sus resultados no suelen alcanzar las aspiraciones y objetivos que las motivan.

El reconocimiento de la necesidad de impulsar prácticas de educación inclusiva es casi generalizado. Sin embargo, el concepto de educación inclusiva no aparece claramente reconocido y problematizado en todos los países, muchos de los cuales lo identifican con experiencias de integración o educación integrada. No parece existir un consenso en torno a los significados e implicaciones de ambas propuestas o modalidades pedagógicas.

Pueden establecerse algunas tendencias continentales con respecto a estas apreciaciones. En los países africanos y asiáticos suele aludirse a la educación inclusiva para referir a los procesos de incorporación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad al sistema educativo regular, sin hacer mención a la educación integrada. Sin embargo, no parece existir una problematización de ambos conceptos y corrientes pedagógicas. En América Latina, ambas son referidas como prerrequisito para la concreción igualitaria del derecho a la educación de las personas con discapacidad, pero tampoco existe una clara diferenciación entre ellas.

Si bien muchos de los informantes defienden el impulso de los patrones de la educación inclusiva, la mayoría cree también necesario sostener el sistema de educación especial para aquellos niños con grados de discapacidad severa o que, simplemente, prefieran una atención especializada. Muchos países optan por sistemas combinados de educación regular y especial que incluyen diversos tipos de modalidades: educación regular con clases especiales; educación especial sólo para personas que sufren algún tipo de discapacidad específica (por lo general, motora o múltiple);

educación especial pre-escolar o temporal, como instancias preparativas para una posterior experiencia inclusiva.

Los discursos de la inclusión y la integración parecen contradecirse con una marcada tendencia a la persistencia de modalidades de educación segregada y el reconocimiento de éstos como prerequisite para la garantización del cumplimiento efectivo del derecho a la educación de niños y jóvenes con discapacidad es acompañado del reclamo de un conjunto de transformaciones radicales al interior de los sistemas educativos.

Esa composición y diseño institucional en la atención a los niños y niñas y jóvenes con discapacidad revela algunas cuestiones substanciales para ser analizadas.

En primer lugar no se debería abandonar la idea que la población con discapacidad es altamente irregular y que sólo puede hablarse en términos generales de “discapacidad” si se sostienen y se hacen perdurar algunas nociones centrales de cuño terapéutico, estadístico y médico. El sistema de educación especial sostuvo en el pasado la tendencia a una uniformidad de sujetos allí donde no lo había y a una disgregación de sujetos allí donde no era necesario. Y ese orden se ha mantenido más o menos inalterable en el pasaje a la educación inclusiva: aún hoy se caracteriza una población con “necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad”, sin tomar en cuenta que los efectos de inclusión, aún generalizados en cuanto al acceso, se modifican y son intensamente diferentes en cuanto al sentido de la permanencia y de la diferencia que los componen. Cabe mencionar el caso de los sordos en países como Suecia o Inglaterra donde el acceso al bilingüismo se considera pre-requisito para una escolaridad igualitaria, o el caso de los ciegos en países como Suiza donde un apoyo inicial resulta en una igualdad de oportunidades educativa posterior. En ambos casos se pone en juego principios de compensación y de diferenciación que no pueden ser considerados discriminatorios en tanto reconocen principios y derechos tales como el acceso a la lengua de señas del país y alfabetización en condiciones particulares. En síntesis, la propuesta de inclusión no supone ignorar la especificidad de los grupos que componen la población de “discapacidad”. Supone eso sí que no se considere esa especificidad como negativa o deficitaria

según criterios y discursos exclusivamente provenientes de la medicalización y la corrección.

En segundo lugar habría que pensar acerca de los procesos y los resultados que surgen de las experiencias educativas “mixtas” de inclusión llevadas a cabo al “interior” de los sistemas regulares de educación. Como se puede apreciar hay una intensa y fragmentaria realidad de situaciones bien diversas e, inclusive, opuestas en cuanto a su inspiración ideológica y su concreción didáctica. Tal vez eso tenga que ver con los modos en que se piensa y su materializa la presencia de saberes y prácticas de la educación especial en la escuela común, cuando se cree que de ello se trata la escuela inclusiva: esto es, la misma escuela de siempre, homogenizadora y discriminadora, que incluyan servicios de educación especial que “resuelven”, en apariencia, los casos “difíciles”, “complicados”. Esto se puede apreciar particularmente en América Latina, donde muchas experiencias de inclusión se detienen en crear un subsistema de educación especial en su interior con algunos pocos profesionales del área. De resultas, se genera una suerte de doble moral institucional y una exclusión incluyente que permite a los docentes no involucrarse ni implicarse en la relación pedagógica con aquellos niños y niñas con discapacidad. Ese deslizamiento hacia fuera revela una situación paradójal: un aumento de la población considerada “anormal” por parte de los educadores comunes y un incremento de atención individualizada y poco efectiva de los profesionales de la educación especial hacia esa población. Por eso sería necesario revisar y comprender en mayor profundidad el origen y la razón de los docentes al entender/determinar que en su grupo hay sujetos “diferentes” a los demás.

Lo que debe quedar claro es que la educación inclusiva debería obedecer mucho más un proceso y una transformación generado y ejercido por el sistema regular de enseñanza que por el sistema de educación especial.

En ese sentido, aquello que el informe parece expresar en gran medida es el peligro de la transformación de la experiencia de inclusión educativa en un nuevo y renovado diferencialismo, esto es, en un proceso mediante el cual se señala una vez más a aquellos sujetos considerados diferentes de los demás, lo que contradice el

espíritu mismo del cambio educativo por la inclusión: si se trata, entonces, de un nuevo posicionamiento de la norma, estableciendo quiénes están encuadrados y quienes no en ella, podría ocurrir que se acabe por entender la inclusión como un simple proceso de normalización de ciertos grupos o de ciertos ambientes específicos. Cabe resaltar que la idea de inclusión siempre ha estado emparentada, justamente, con una intención clara de borrar las fronteras de lo normal y lo anormal, de lo correcto y lo incorrecto, de los buenos y los malos aprendizajes, etc. Por los datos que recorren este informe parece que junto con la idea de inclusión aún no se ha sabido, no se ha podido trazar una distinción nítida entre la idea de “diferencia” y aquella de “los diferentes”, produciendo así, cada vez más, diferencialismos que vuelven a producir determinaciones acerca de “quién es el otro”, “qué le hace falta”, “qué necesita”, etc. De lo que se trata en la inclusión es de poner en relieve las diferencias, sí, pero no como atributos de algún sujeto o de grupos de sujetos. Las diferencias siempre expresan una relación entre sujetos y allí no es posible ni vale la pena determinar si hay alguien diferente: hay diferencias de cuerpo, pero no un particular sujeto diferente de cuerpo, hay diferencias de aprendizaje, pero no un sujeto específico diferente de aprendizaje, hay diferencias de lengua, pero no un sujeto diferente de la lengua, etc. Da la sensación que la inclusión muchas veces anuncia un discurso de la diferencia, pero carga sus tintas en relación a los diferentes, pudiéndose convertir entonces en un nuevo diferencialismo.

Por otra parte, observamos que las estrategias y experiencias concretas de inclusión son en muchos casos promovidas por Organizaciones No Gubernamentales. Algunos países, inclusive, derivan la responsabilidad de la inclusión a esas organizaciones, desatendiéndose de sus obligaciones. En buena medida la situación se presenta del todo compleja: como el Estado no asume la función incluyente, no sólo escolar sino más generalmente social, económica y cultural, un buen número de familias que componen clases sociales medias o altas, resuelven la inclusión de sus hijos con discapacidad a través de la contratación directa de grupos privados de inclusión, los cuales se encargan de llevar un maestro particular al aula y a realizar el seguimiento educativo sin involucramiento

de la comunidad educativa. En otro sentido la ausencia de cambios institucionales promueve la creación de entidades de padres y profesionales que vuelven a preferir un sistema especial de educación para sus hijos.

El impacto de los procesos de globalización en el ámbito del financiamiento, la deuda pública y la inversión aparece como un factor desfavorable para la conquista y ampliación del derecho a la educación de las personas con discapacidad, en la mayor parte de los países considerados en este informe. La falta de recursos destinados a estas áreas como consecuencia de la dependencia financiera en el caso de los países latinoamericanos y africanos, el bloqueo económico en el caso de Cuba y los procesos de privatización y mercantilización de la educación que promueven gran parte de los tratados de librecambio internacional, aparecen como trabas para la expansión de este derecho. Las escasas referencias favorables de estos procesos aluden al intercambio de conocimientos en relación con las experiencias, modalidades y técnicas de inclusión.

Además, resulta llamativa la ausencia de información estadística referente a la población de niños y jóvenes con discapacidad. Muy pocos países cuentan con datos actualizados sobre la cantidad de población con discapacidad y, menos frecuente es aún la existencia de datos sobre la cantidad de niños con discapacidad escolarizados. Este déficit estadístico es marcadamente preocupante en los países latinoamericanos y africanos. Por otra parte, la diversidad en las formas de conteo y medición estadística dificultan enormemente las posibilidades de comparabilidad. Este punto es particularmente álgido para comprender la entidad y gravedad del problema de la educación de las personas con discapacidad. Se sabe que gran parte de la población con discapacidad está fuera de todo sistema educativo. Y es evidente que, además de saber cuántos discapacitados hay un país concreto, conocer sobre todo su pertenencia significativa o no a la vida social, política, cultural, económica y educativa. Son también escasas las informaciones estadísticas disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Y resultan casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los correspondientes a los alumnos sin discapacidad.

Sin embargo, los incipientes datos permiten deducir que la deserción escolar de los niños con discapacidades es comparativamente mayor a la de aquellos que no las tienen. Son mencionadas como causas de este fenómeno las prácticas de estigmatización a las que estos niños se ven sometidos, la precaria formación de los docentes, los escasos recursos y las precarias condiciones de infraestructura en que se encuentran las instituciones escolares. Sería de particular interés conocer los movimientos institucionales de esta población en un lapso relativamente significativo de tiempo: en algunos países la población con discapacidad fue transferida íntegra o parcialmente de los sistemas especiales a los sistemas regulares de educación y es probable que en un inicio la tasa de matriculación fuese alta. Pero debería saberse qué es lo que ha ocurrido y qué es lo que ocurre cuando se producen fenómenos de deserción, evasión y/o abandono de esa población de un sistema que no ha podido y/o no ha sabido incluirlos. Si, como ha sucedido en algunos países o en algunas regiones de algunos países, las instituciones especiales desaparecen total o parcialmente: ¿dónde está esa población?

Por último, la gran mayoría de los países cuentan con instituciones o entidades responsables por la identificación de Necesidades Educativas Especiales alojadas en unidades, áreas o departamentos de los ministerios o secretarías de educación a nivel nacional, estatal o municipal. Esta responsabilidad recae, en escasas oportunidades, en los sistemas públicos de salud. En algunos casos aislados, especialmente en los países africanos, institutos universitarios y organizaciones misionarias se hacen cargo de dicha tarea.

## **Disponibilidad**

Las medidas de inclusión mencionadas por los informes refieren mayormente a instancias de apoyo y acompañamiento del personal docente en los procesos de integración de personas con discapacidad a las escuelas regulares. Sin embargo, la gran mayoría de los informes destacan la precariedad e insuficiencia de estos programas, disposiciones y políticas. En países de Europa occidental,

los programas de inclusión adquieren un carácter más sistémico y estructural, mientras que en América Latina y África se restringen a estrategias aisladas cuya implementación raramente se concreta.

La mayoría de los países hace referencia a la necesidad de invertir en la preparación de los docentes regulares para atender los requerimientos de niños con necesidades especiales, a través de instancias de formación y capacitación tanto en las etapas de la formación inicial, como en los cursos de especialización y capacitación en servicio.

Hay aquí un punto substancial a ser tomado en cuenta: la inestable e imprecisa relación entre formación pedagógica/educativa y la inclusión escolar. Si bien hay diferencias marcadas entre los países analizados, cabe precisar que aún hoy no hay claridad, ni muchos menos un consenso, acerca de lo que pueda significar la formación para la inclusión educativa, sobre qué es lo que debería saberse, sentirse y pensarse en relación a la inclusión. Dos mecanismos de formación disímiles parecen haber surgido a partir de los primeros esbozos de la inclusión: por un lado, una formación pensada como la manutención de los materiales y de los estilos de transmisión provenientes de la educación especial, que replican modelos conceptuales anacrónicos, los mismos que determinaron la puesta bajo sospecha de la disciplina misma de la educación especial tradicional. En efecto, se advierte allí la perpetuación y el exceso de descripciones medicalizadas y terapéuticas, la conservación de la frontera estricta entre lo normal y lo anormal y la identificación de supuestos trazos negativos en cada población con discapacidad. Por otro lado, una formación pensada como la puesta en marcha de una serie de temáticas más generales donde también la discapacidad está comprendida. Así, lo que se pone en juego son cuestiones tales como la no discriminación, la no violencia, una educación no racista, no sexista, etc. En muchas ocasiones ambos modelos de formación parecen entrecruzarse, sin dejar en claro lo que hay de común y lo que hay de particular en las poblaciones con discapacidad. Habría que pensar aquí cuánto la discapacidad puede reducirse tanto a lo anormal como a una simple temática de formación y pensar, entonces, si no se trata más bien de incluir en los programas de formación experiencias educativas de relación con

los diferentes grupos de discapacidad para pensar, entonces, cómo imaginar y construir diferentes modo de trabajo pedagógico con ellos.

Observamos asimismo que, en muchos casos, los mecanismos destinados a asegurar la igualdad de acceso educativo a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, así como muchas medidas de inclusión impulsadas a nivel nacional, provincial o municipal por las instancias gubernamentales, suelen restringirse a obras de infraestructura tendientes a facilitar el acceso físico y circulación de las personas con discapacidades motoras, visuales o auditivas a las escuelas. Sin embargo, se sabe que todo proceso de inclusión se refleja mucho más fielmente en un triple movimiento: la accesibilidad, la permanencia y la diferencia. Está claro que la accesibilidad es una condición y no el destino final de la inclusión. Que la permanencia no puede pensarse únicamente como una estructura de tipo burocrática. Y que la diferencia (la atención educativa centrada en el sujeto particular y en sus relaciones con los demás) debe estar siempre en el centro del horizonte pedagógico. El informe muestra cabalmente la identificación exacerbada del par inclusión-accesibilidad y, en buena parte de los casos analizados, el abandono de los pares inclusión-permanencia e inclusión-diferencia.

Los servicios de apoyo especializado para atender a niños, niñas y adolescentes con discapacidad, disponibles en los sistemas educativos regulares, suelen concentrarse en gabinetes psicopedagógicos y de orientación (en muchos casos interdisciplinarios) que realizan actividades de asesoramiento y provisión de recursos educativos a docentes. Algunos incluyen la provisión de materiales y equipamientos de instrucción especializados. Sin embargo, no existe información disponible acerca del porcentaje de escuelas beneficiadas por estos servicios. En algunos casos se trata de escuelas consideradas polos en su región las que reciben ese apoyo especializado. Tampoco está evidenciado el papel que juegan los equipos multidisciplinarios en las escuelas regulares: ¿se trata de trabajar con los docentes? ¿De atender a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad? ¿De asesorar a sus familias? ¿Y qué formación tienen los miembros de esos equipos de apoyo?

Otro dato interesante es el que resulta de la cantidad de escuelas especializadas en cada país: ella varía de acuerdo a las

tasas demográficas, a los recursos financieros destinados a la educación y al grado de desarrollo de las políticas de educación inclusiva, entre otros factores. Existen en una gran cantidad de países alternativas educativas para niños y adolescentes con discapacidad que se articulan por fuera de los sistemas de educación formal. Organizaciones No Gubernamentales, centros de educación no formal, centros de rehabilitación dependientes de los ministerios y secretarías de salud, grupos misionarios y organizaciones comunitarias ofrecen un conjunto de actividades que incluyen desde prácticas de educación domiciliarias hasta instancias de esparcimiento y recreación para esta población.

Con el fin de contribuir al análisis sintetizamos en el siguiente cuadro un conjunto de informaciones, organizadas por país, referidas a la relevancia de los marcos jurídicos y políticas públicas en el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad; los mecanismos de igualdad de acceso; y los cocientes de deserción.

País	Papel de los marcos jurídicos y políticas públicas en su cumplimiento efectivo (relevante/poco relevante/irrelevante) (2)	Mecanismos de igualdad de acceso (5)	Cociente de deserción comparativo (niños con/sin discapacidad) (21)
<b>ÁFRICA</b>			
<b>Angola (SC)</b>	Relevante. Impulso de la educación inclusiva tiende a hacer efectivo el derecho a la educación para todos.	Plan estratégico de Desarrollo de la Educación Especial implementado por el gobierno.	Aproximadamente un 10% de los niños con discapacidad abandonan la escuela.
<b>Este y Norte de África</b>	Poco relevante.	El gobierno disponibiliza soporte financiero a las escuelas regulares para obras de infraestructura; provisión de materiales y equipamientos para escuelas especiales; capacitación de profesores regulares. ONGs contribuyen a través de cursos de entrenamiento y capacitación docente a distancia.	Sin información.
<b>Ghana</b>	Poco relevante. Políticas promueven la educación inclusiva, pero, en la práctica, los niños con discapacidad permanecen en escuelas especiales.	Programa de Fortalecimiento Educativo, prevé la inclusión de niños con discapacidad en escuelas regulares.	Deserción es mayor en niños con discapacidad, por causa de la estigmatización, la escasa formación de los profesores y la falta de equipamientos adecuados.
<b>Kenya</b>	Poco relevante.	Apoyo del gobierno para obras de infraestructura, materiales y equipamiento específico, capacitación universitaria de profesores de enseñanza primaria. Algunas ONGs trabajan en capacitación a distancia y desarrollo curricular a través del MOEST y el Instituto de Educación Especial de Kenya (KISE).	Sin información.
<b>Malawi (Ciegos)</b>	Sin información.	Gratuidad de la enseñanza y provisión de materiales y equipamientos específicos. No resultan suficientes. Existe un departamento de necesidades especiales y se está formulando actualmente una política de necesidades especiales.	Índice de deserción es del 24%. Este índice aumenta para el caso de los niños con discapacidad.

<b>Nigeria</b>	Sin información.	Establecimiento de Escuelas Especiales y Centros de Recursos en Escuelas Regulares.	El índice de deserción de alumnos con discapacidades es mayor en escuelas regulares que en escuelas especiales.
<b>Uganda</b>	Poco relevante.	Políticas de universalización de la educación primaria priorizan el acceso de niños con discapacidad. Existen acciones afirmativas tendientes a garantizar el acceso y permanencia de personas con discapacidad a instituciones de educación superior.	Deserción es mayor en niños con discapacidad.
<b>AMÉRICA LATINA</b>			
<b>Argentina</b>	Poco relevante. Las políticas pertinentes no se ejecutan, o se implementan de forma incompleta.	Insuficientes.	Sin información.
<b>Argentina (Gob)</b>	Poco relevante.	Programa de becas para los alumnos más necesitados.	Sin información.
<b>Brasil</b>	Irrelevante.	Sin información.	Niños con discapacidades duplican las posibilidades de quedar fuera del sistema educativo.
<b>Brasil (Guarujá)</b>	Relevante (aunque no menciona qué sucede en la práctica).	Programa "De Mãos Dadas" persigue: accesibilidad arquitectónica, actitudinal, metodológica, instrumental, comunicacional y programática; equiparación de oportunidades en el ejercicio de la ciudadanía; capacitación docente; Red de Apoyo para asistir a la Red Municipal de Enseñanza.	Sin información.
<b>Brasil (Santos)</b>	Poco relevante.	Existen, pero resulta muy escaso el presupuesto con que cuentan.	0,5% de alumnos con NEE.
<b>Costa Rica</b>	Poco relevante.	Existen, pero cada institución los implementa a su modo y ritmo.	Sin información.

<b>Costa Rica (Gob)</b>	Relevante. Aumento del presupuesto para la educación especial. Se evidencia un mayor uso de los mecanismos de exigibilidad por parte de los padres de niños con discapacidad.	Comité de Apoyo Educativo define adecuaciones curriculares (integrado por directivos, docentes especiales, docentes y padres); Equipos Regionales Itinerantes brindan soporte a los Comités de Apoyo; Docentes de Apoyo fijo e itinerante en centros educativos regulares.	Sin información.
<b>Cuba</b>	Relevante.	Plan de Acción Nacional para la atención de personas con discapacidad incluye el área educativa. Cohesiona esfuerzos de organismos estatales, organizaciones sociales (de personas con y sin discapacidad). Maestros ambulantes para niños con discapacidades severas o que viven en lugares de difícil acceso, que se mantienen vinculados a las escuelas más cercanas para realizar actividades de socialización Centro de Orientación y Diagnóstico con especialistas que orientan la conducta educativa de los niños que lo requieran.	Sin información.
<b>Ecuador (Gorritas Azules)</b>	Poco relevante.	Inexistentes.	Sin información.
<b>Ecuador (Gob)</b>	Relevante. (Aunque existe incumplimiento de las disposiciones legales por falta de presupuesto. Los docentes de escuelas regulares no se sienten capacitados).	Base legal muy amplia. División de Educación Especial elabora instrumentos técnicos para procesos de sensibilización y capacitación. Plan Decenal de educación prevé un sistema educativo inclusivo.	Discapacidad es uno de los motivos de la deserción en la educación regular.
<b>El Salvador</b>	Poco relevante.	Existentes.	Sin información.
<b>El Salvador (2)</b>	Irrelevante.	Unidad de Educación Inclusiva (Ministerio de Educación).	Sin información.
<b>Honduras (Comisionado)</b>	Relevante. (Aunque no explica qué sucede efectivamente).	Inexistentes.	21% es el índice de deserción en general. Ascende a 25% para niños con deficiencia sensorial, a 35% con discapacidad física y a 40% para niños con deficiencia mental.

<b>México</b>	Sin información.	Ley Estatal para las Personas con Discapacidad; Ley General de Educación; y Ley de Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de San Luis Potosí.	Sin información.
<b>Mx. (Izq.)</b>	Relevante.	Ley General de Educación, Art. 41.	Sin información.
<b>México (Oaxaca)</b>	Irrelevante. (No existen controles presupuestarios o de calidad para la educación en general). Las zonas rurales son las más afectadas.	Inexistentes.	Sin información.
<b>Panamá (Gob)</b>	Relevante.	Plan Nacional de Educación Inclusiva. Existen deficiencias en el proceso de supervisión y control para dar seguimiento a los procesos de inclusión.	Sin información.
<b>Perú (Sordos)</b>	Relevante.	Existen en algunos sectores. No todos los colegios especiales son inclusivos.	Sin información.
<b>ASIA – PACÍFICO</b>			
<b>Asia Pacífico (RI)</b>	En Tailandia y Brunei es relevante. En Samoa, poco relevante. A pesar de los avances en los procesos de inclusión, existe una fuerte tradición educativa segregada.	Existen en Tailandia estrategias para identificar niños con discapacidad no escolarizados, para concienciar a los padres sobre la necesidad de escolarizar a sus hijos, y para que las escuelas acepten a todos los niños.	Sin información.
<b>India (HAQ)</b>	Poco relevante.	No existen mecanismos específicos en el campo educativo.	No existen datos. Sólo el 7% de las personas con discapacidad llegan al nivel secundario.
<b>India World Vision</b>	Irrelevante. (Las políticas favorecen la inclusión pero las prácticas no se conducen en este sentido. Perdura la falta de conciencia por parte de funcionarios gubernamentales, los profesores no están entrenados y familias no conocen las políticas).	El gobierno nacional posee una buena estructura para monitorear y medir el acceso igualitario a la educación, pero el 90% de los gobiernos locales no son conscientes de su responsabilidad en este aspecto.	No existen datos. Problemas para garantizar educación básica al 50%.

<b>Japón (Gov)</b>	Relevante.	Familias de niños matriculados en escuelas especiales o clases especiales en escuelas regulares reciben subsidios del gobierno local y nacional.	Sin información.
<b>Sri Lanka</b>	Irrelevante. (No existen políticas aprobadas).	Se enuncian pero no se han puesto en práctica.	Sin información.
<b>Australia (Gov.)</b>	Relevante.	Programa de financiamiento educativo, a través de actividades destinadas a niños con dificultades de aprendizaje; asistencia financiera a ONGs; gobierno federal destina fondos para iniciativas destinadas a mejorar los resultados en el aprendizaje de niños con discapacidad y capacitación docente; Programa de Estándares Educativos para las Personas con Discapacidad; ley de antidiscriminación a la discapacidad.	Sin información.
<b>Vietnam</b>	Relevante.	Sin información.	Sin información.
<b>CERCANO ORIENTE – ORIENTE MEDIO</b>			
<b>Armenia</b>	Relevante.	Se prioriza la aplicación de criterios y programas regulares. En caso de no ser adecuados se utilizan programas de educación especial. Escuelas regulares no tiene facilidades para niños con discapacidad.	Sin información.
<b>Israel</b>	Poco relevante.	Community Based Program (CBR). Existen normas y políticas pero no siempre llegan a conocimiento de todas las localidades.	Sin información.
<b>EUROPA OCCIDENTAL</b>			
<b>Alemania (Ciegos)</b>	Relevante.	Existen servicios de apoyo especializado en educación integrada. No hay control para determinar si efectivamente se garantiza el acceso igualitario a la educación.	Sin información.

<b>Baja Sajonia (Alemania)</b>	Poco relevante. Cumplimiento efectivo depende del financiamiento disponible. Las formalidades dificultan el acceso a la educación inclusiva. Niños con discapacidades tienen problemas para ser educados en escuelas regulares, debido a la escasez de docentes especializados.	La educación es obligatoria para todos los niños. Informes sobre el aprendizaje ayudan a detectar y tratar las discapacidades a temprana edad. No son medidas útiles para niños con discapacidades ya manifiestas. Dificil acceso a la educación en escuelas regulares (existe idea de que deben concurrir a las escuelas especiales).	Sin información.
<b>España (La Rioja)</b>	Relevante.	Existentes.	Sin información.
<b>Finlandia (Gob)</b>	Relevante.	Las autoridades locales tienen la obligación de garantizar la educación primaria de niños con discapacidades.	300 personas al año en la educación básica. No afecta especialmente a los niños con discapacidad.
<b>Hungría</b>	Sin información.	Sin información.	Sin información.
<b>Islas Canarias</b>	Poco relevante.	Existen. (Normativa adoptada por las Comunidades Autónomas).	Sin información.
<b>Italia (Ciegos)</b>	Relevante.	Garantía constitucional. No siempre puesta en práctica por la falta de recursos.	Sin información.
<b>Malta (Ciegos)</b>	Relevante. (Favorecen la educación inclusiva).	Existentes.	Sin información.
<b>Reino Unido (Ciegos)</b>	Poco relevante. (Depende de cómo las autoridades locales implementen las políticas).	Fuerte regulación por parte de la Oficina de Estándares Educativos que, sin embargo, no es sensible a las necesidades de los niños que asisten a las escuelas regulares.	No existe información. (En niños con discapacidad visual resulta bajo).
<b>Suecia (Sordos)</b>	Poco relevante.	Sin información.	No existen estadísticas oficiales. La organización identificó que el 37,5% de los niños que aplican para secundarias especiales no cumple con los requisitos exigidos.
<b>Suiza (Ciegos)</b>	Poco relevante. (Ley Antidiscriminación establece la educación	Los cantones deben favorecer la integración de los niños con discapacidades a través de un	Sin información.

	inclusiva en los cantones, pero no es obligatoria).	sistema inclusivo pero no están obligados.	
<b>EUROPA ORIENTAL</b>			
<b>Eslovaquia</b>	Poco relevante. La calidad de la educación inclusiva depende de las condiciones particulares de cada escuela. La mayoría de las escuelas primarias y secundarias no poseen los recursos financieros, materiales y personales suficientes.	Legalmente se garantiza una educación acorde con las necesidades individuales y los métodos necesarios para los niños con diferentes discapacidades. El estado sostiene tanto el sistema regular inclusivo de educación como el especial.	Sin información.
<b>Rusia (Ciegos)</b>	Relevante.	La ley garantiza igual derecho a la educación para todos los ciudadanos.	Sin información.
<b>Serbia (Ciegos)</b>	Sin información.	La educación de niños con discapacidades se provee, preferentemente, en el sistema especial.	Sin información.
<b>ORGANISMOS INTERNACIONALES</b>			
<b>ACNUR</b>	Poco relevante debido a: la extrema pobreza, falta de financiamiento, falta de capacitación de docentes, falta de material apropiado, deficiencias en la infraestructura escolar, deficiencias en la respuesta a las necesidades de aprendizaje, incapacidad de traslado hacia y desde las escuelas. Esta situación se agrava en países donde los refugiados no tiene igual acceso que los ciudadanos nacionales a políticas públicas y servicios.	Guinea: existen pocos mecanismos tanto en escuelas de refugiados como regulares; creencias tradicionales y religiosas consideraran a los niños con discapacidades como incapaces de competir con aquellos que no las poseen. Colombia: plan atiende a poblaciones excluidas del sistema educativo. Bélgica: refugiados obtienen iguales beneficios que nacionales. Serbia Montenegro: el ACNUR no posee programas específicos, indirectamente asiste a través de Programa de Asistencia Médica para Refugiados (provee medicinas y equipamiento no disponible en el sistema regular nacional de salud), asistencia financiera a las familias refugiadas con mayores necesidades.	Mayor en niños con discapacidad.

## **Accesibilidad**

Son pocos los países que declaran la existencia de una amplia práctica del cobro en los sistemas públicos de enseñanza (sobre todo en lo que refiere al nivel elemental y medio). En este contexto, parece ser efectiva la gratuidad de la educación para los niños y adolescentes con discapacidad que asisten a escuelas públicas, sean éstas regulares o especiales. Sin embargo, muchos de los informes reconocen que existen un conjunto de prácticas de cobro indirecto en los ámbitos de la educación pública, a través de la compra de materiales escolares, el pago de tasas de matriculación o examen, etc. En el caso de los niños y adolescentes con discapacidad, los costos adicionales se intensifican en gran medida debido a la cantidad de materiales y equipamientos especializados que requieren para garantizar, supuestamente, unas condiciones de aprendizaje adecuadas. En los casos en los que se reconoce la existencia del cobro directo o indirecto de la educación pública a niños y adolescentes con discapacidad, las tarifas y el pago de otros rubros relacionados ejercen un impacto negativo en el acceso y la permanencia de estos niños en los sistemas educativos.

Observamos que existe una marcada disparidad entre los países ricos y los países pobres en cuanto a las condiciones de escolaridad de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En los países europeos se evidencia una fuerte tendencia a la educación inclusiva y existen numerosos programas de apoyo y asistencia financiera a las familias así como provisión de materiales especiales, sustentados por el estado. En los países de América Latina, Asia y África, los programas tendientes a garantizar las condiciones efectivas de escolaridad de las personas con discapacidad cuentan con escasos recursos y es casi nula la asistencia financiera a las familias. En estos casos, la ausencia de materiales especiales y aparatos necesarios para el aprendizaje suele impedir la disposición de condiciones de educabilidad adecuadas a las necesidades de estos niños y jóvenes. También, en ese mismo sentido, se hace necesario discutir y trabajar a conciencia sobre las condiciones de trabajo docente que supone la transformación hacia la inclusión.

Resulta evidente que los más perjudicados dentro de la población de niños y jóvenes con discapacidad son aquellos que pertenecen a familias de sectores con bajos recursos y aquellos que viven alejados de las grandes ciudades (en zonas rurales, asentamientos indígenas, etc.). La precariedad o inexistencia de centros de salud en áreas periféricas y rurales dificulta enormemente las condiciones de vida de estos niños y niñas. En algunos países, especialmente de América Latina, la pobreza y la ruralidad suelen combinarse potenciando los prejuicios a los que se ven sometidos estos niños.

Muchos de los informes hacen referencia a la inadecuación arquitectónica de las instituciones escolares para el acceso y circulación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades físicas y motoras. Si bien existen, en muchos países, disposiciones legislativas y medidas tendientes a garantizar la accesibilidad física, éstas no siempre son llevadas a la práctica. El transporte público para las personas con discapacidad es gratuito en la gran mayoría de los países. Sin embargo, son pocos los países que cuentan con servicios de transporte escolar gratuito.

Resultan igualmente escasos los datos sobre el éxito o fracaso escolar (absoluto y comparativo) de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. De todas formas, varios informes coinciden en afirmar que suelen ser mayores los logros escolares de los niños con discapacidad que asisten a escuelas especiales, en comparación con aquellos que asisten escuelas regulares. En estos países, los exámenes parecen mostrar que las escuelas especializadas proporcionan mejores condiciones educativas que las escuelas regulares adaptadas. Aún así, habría una diferencia intensa en cuanto a las expectativas y los programas pedagógicos en los diferentes ambientes institucionales.

Un conjunto de factores se combinan a la discapacidad potenciando los efectos discriminatorios y excluyentes que operan en los sistemas educativos. La pertenencia a determinados grupos identitarios y sociales (como el caso de las tribus nómadas en los países africanos y de los afrodescendientes o grupos indígenas en los países latinoamericanos), las condiciones sociales y el sexo (las niñas y mujeres con discapacidad sufren más discriminación que

los niños u hombres en las mismas condiciones), constituyen factores que determinan condiciones de vida aún menos favorables.

Son llamativamente escasas las políticas educativas y facilidades específicas destinadas a niños, niñas y adolescentes con discapacidades múltiples.

## **Aceptabilidad**

Observamos que existe una disparidad en cuanto al tratamiento curricular que supone el abordaje de la cuestión de las diferencias a nivel educativo. Muchos informes aseguran que los contenidos escolares promueven los procesos de estigmatización y discriminación al interior de las escuelas, mientras que otros mencionan la reciente incorporación de contenidos, generalmente transversales, tendientes a combatir los estereotipos existentes. Muchos hacen hincapié en la necesidad de reforzar el énfasis de contenidos que incluyan la tolerancia y el respeto por la diferencia. Las instituciones educativas parecen fluctuar, así, entre el racismo y la tolerancia.

Algunos países o regiones informan que no hay un énfasis específico en el combate a la discriminación y a los estereotipos o, inclusive, que contemplan sólo parcialmente el problema de la diferencia, el respeto y la tolerancia. Esas confesiones permiten hacer lugar a una pregunta inquietante acerca de la relación entre racismo y tolerancia en las instituciones educativas: ¿se trata de una oposición bien determinada o de una continuidad, sólo parcialmente diferenciada, en cuanto a la relación con los sujetos considerados como diferentes? Está claro que “tolerar” al otro y respetar una diferencia no es lo mismo. Sin embargo, si el racismo consiste en matar al diferente, simbólica o materialmente, cabe preguntarse si la tolerancia como virtud de un sistema no contradice en parte el espíritu de la inclusión. Por lo que sugiere el informe, una buena parte de los países se declara como promotor de la tolerancia: así la escuela debería permitir a sus individuos la posibilidad de avanzar en posiciones cada vez más conscientes, menos resignadas, menos estoicas, y más comprometidas de tolerancia. Y el mejor de los programas educativos podría fundamentarse nada más y nada

menos que en una buena descripción de las guerras religiosas o étnicas. Sin duda que las relaciones personales entre las “diversas orientaciones culturales” mejorarían mucho, si se consigue que los individuos progresen más allá de una tolerancia mínima, es decir, de aquella tolerancia mínima. De hecho, la historia de la tolerancia se fue desplazando desde el privilegio del individuo, en detrimento del reconocimiento de ciertos grupos o, por el contrario, desde el privilegio de determinados grupos, dejando de lado y sin resolver la cuestión de lo individual, de la autonomía, de la especificidad y de la singularidad del sujeto. Así se generaron dos formas de tolerancia: la asimilación individual y el reconocimiento del grupo. La conquista de la ciudadanía de los trabajadores, de las mujeres, de los negros, de los inmigrantes, de los homosexuales, de los discapacitados, etc., significó un paso decisivo en la cuestión de los derechos humanos. Aún así, es interesante resaltar que el principio del reconocimiento se sustenta en la idea de homogeneidad, en el concepto de igualdad y no necesariamente en el de las diferencias.

Por eso, más allá de la formulación que expresa la promoción de la tolerancia, habría que indagar acerca de los posibles sentidos que circulan sobre ella en los escenarios educativos: tolerancia puede significar un cierto agotamiento, un cierto cansancio, una cierta resignación que se entiende como aceptación del otro; o bien puede resultar de un tipo de actitud pasiva, relajada, inclusive tal vez neutra, que es indiferentemente positiva frente a la diferencia; o un cierto “estoicismo moral”: el reconocimiento, por principio propio, de que los otros poseen sus derechos, aunque los ejerciten de tal modo que resulten poco atractivos para nosotros; y puede significar, también, una abertura, una curiosidad, quizá el respeto, o la voluntad de escuchar y de aprender del otro, e inclusive —en lo que sería la máxima expresión de tolerancia— una admisión entusiasta de la diferencia. Y habría que pensar también si el racismo y la tolerancia son simplemente temáticas, contenidos curriculares, cuestiones que podrán aparecer o no en el aula, en dependencia a criterios más o menos definidos desde el punto de vista programático.

En cuanto a la contribución de la educación para el empoderamiento de los niños, niñas y adolescentes con discapacidades, las apreciaciones se encuentran divididas. Aquellos que afirman

que existe una contribución efectiva de los procesos educativos para la mejora de las condiciones de vida y el empoderamiento de las personas con discapacidad, hacen referencia al entrenamiento en herramientas para la vida diaria y la inserción en el mercado laboral. Aquellos que afirman que esta contribución resulta incipiente o escasa, argumentan que la conquista de saberes prácticos y conocimientos académicos no se traduce en el desempeño de estas personas en otras esferas de la vida en sociedad. Cabe destacar que el término “empoderamiento” no tiene un tratamiento uniforme, adquiriendo significaciones y características diversas en cada uno de los informes.

Son casi inexistentes los sistemas y experiencias de evaluación de la calidad y la pertinencia de la educación impartida a niños, niñas y jóvenes con discapacidades (tanto en la educación regular como en la especial). Los países europeos son los únicos que implementan estrategias y políticas de evaluación de estas prácticas. La evaluación del desempeño de los alumnos con discapacidades es más frecuente, pero aún incipiente.

La capacitación docente, como hemos dicho anteriormente, constituye un aspecto sumamente crítico a la hora de analizar la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidades. Los cursos de formación básica de profesores suelen incluir en la currícula contenidos referentes al tratamiento de niños con Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, estas informaciones suelen resultar escasas y hasta inocuas. Por su parte, la formación de profesores especializados en algún tipo específico de discapacidad, tiene mayormente lugar en instituciones diferenciadas. En algunos países existen instancias de formación, titulaciones y certificaciones intermedias. Se implementan asimismo modalidades de capacitación específicas tanto en servicio como fuera del horario laboral.

## **Adaptabilidad**

En la mayoría de los países tanto las personas con discapacidad, como sus padres, familias o representantes no participan en el diseño de programas educativos y lineamientos curriculares específicos.

Son casi inexistentes las medidas concretas tendientes a garantizar este tipo de intervención. La presencia de los padres, familiares y tutores de las personas con discapacidad en la educación escolar de estos niños se da, en algunos casos, a través de la participación en cursos de orientación u actividades de aprendizaje o recreación colectivas. En los países africanos no existe la consulta a los padres, aunque está cobrando importancia, poco a poco, la necesidad de involucrar a la comunidad en las decisiones educativas. En algunas regiones de México se sensibiliza a los padres en la escuela regular acerca de la importancia de su colaboración en el desarrollo de las propuestas pedagógicas. Algunos países europeos implementan programas y políticas que prevén la activa participación de los padres en la toma de decisiones sobre los lineamientos educativos de sus hijos, como es el caso de Finlandia. Allí la participación de los padres es obligatoria en la educación especial y ellos eligen libremente dónde educar a sus hijos, sin que eso represente costos adicionales.

El derecho de los padres y familiares de las personas con discapacidad para elegir la educación más apropiada para sus hijos aparece reconocido, en algunos países, en los marcos legislativos que regulan los sistemas educativos. Sin embargo, la práctica efectiva de este derecho se ve condicionada por un conjunto de factores que muchas veces imposibilitan su pleno ejercicio.

**2. Políticas públicas em educação e formação de professores: inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil  
(Políticas públicas en educación y formación de profesores: inclusión de alumnos con necesidades especiales en Brasil)**

*Valdelúcia Alves da Costa<sup>2</sup>*

“Conozco bien mis límites.  
Vivo muy cerca de ellos. Son parte de  
mi humanidad.”  
(Jorge Luís Borges, 1984)

**Resumo**

**E**ste trabalho refere-se aos resultados de uma pesquisa sobre avaliação das políticas públicas de formação de professores para a inclusão escolar no Brasil, desenvolvida desde o início dos anos 2000, em consonância com os princípios da Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (1994), implementados nos sistemas públicos brasileiros de ensino visando

---

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense/UFF/Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF - Mestrado e Doutorado. Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação. E-mail: valdelucia2001@uol.com.br

educação para todos e a formação de professores que contemple a diversidade dos alunos em prol de uma pedagogia centrada em suas necessidades especiais.

**Palavras-chave:** Políticas públicas de formação de professores; Formação continuada; Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

### **Abstract**

This paper refers to results of a research about evaluation of public policies of teachers formation to scholar inclusion in Brazil, occurring since beginning of 2000, in consonance to Principles of Salamanca Declaration (1994) which has been implemented on Brazilian public systems of teaching, looking at education for everybody and a formation of teachers that contemplates diversity of students, on behalf of a pedagogy focused in its special scholar necessities.

**Key Words:** Public policies of teacher's formation; Continuous formation; Scholar inclusion of students with disabilities.

### **Resumen**

Este trabajo se refiere a los resultados de una investigación sobre evaluación de las políticas públicas de formación de profesores para la inclusión escolar en Brasil, que viene siendo realizada desde el comienzo de los años 2000, en consonancia con los principios de la Declaración de Salamanca (1994) que viene siendo implementados en los sistemas públicos brasileños de enseñanza, visando la educación para todos y una formación de profesores que contemple la diversidad de los estudiantes, en pro de una pedagogía centrada en sus necesidades educacionales especiales.

**Palabras clave:** Políticas públicas de formación de profesores; Formación continuada; Inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales.

## **I. Políticas públicas em educação no Brasil: formação de professores e inclusão escolar**

A sociedade brasileira vive um momento cultural contrário à discriminação de minorias historicamente excluídas e, conseqüentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva. Mesmo o preconceito persistindo, evita-se a discriminação quanto à matrícula de alunos com necessidades especiais na escola regular. De acordo com Costa (2005, p. 13), as necessidades especiais dos alunos não deveriam se constituir, por si mesmas, em "(...) impeditivo para o ingresso e permanência na escola regular, desde que essa estivesse equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos e profissionais capacitados para lidar com sua diversidade", atuando na perspectiva da educação democrática, com possibilidades de autonomia para todos. Assim, o esforço para o alcance da educação para todos segundo Ainscow (2000, p.13) deve considerar que:

(...) em vez de se sublinhar a idéia da integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, em um sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais inalterado, estão ocorrendo movimentos em prol da educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

Dessa maneira, para Costa, 2005, p. 91 "A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos alunos com necessidades especiais e na possibilidade de se pensar em uma sociedade justa e humana". Portanto, em relação à educação dos alunos com necessidades especiais, observa-se a emergência de uma educação inclusiva e de movimentos de combate ao preconceito voltado àqueles considerados deficientes, levando-se em conta que a educação segundo Adorno (2000, pp.141-142) é, antes de tudo, esclarecimento e o desenvolvimento

de uma consciência verdadeira. Para o referido autor, a educação nessa perspectiva:

(...) seria inclusive da maior importância política; sua idéia, sendo permitido assim dizer, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas, operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de pessoas emancipadas.

Em consonância com a demanda humana e social pela inclusão de todos os indivíduos com necessidades especiais nas diversas instâncias da sociedade brasileira, os documentos oficiais preconizam a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais na escola regular, tais como:

- Constituição Federal/1988 que, no Artigo 208, prevê o “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.
- Constituição Estadual/1989 que, no Artigo 305, garante o “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e ensino profissionalizante na rede regular de ensino, quando necessário, por professores de educação especial”.
- Lei nº 8.069/1990, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe no Art. 54, inciso III, sobre a educação, afirmando que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos/UNESCO<sup>3</sup>, Jomtien, Tailândia/1990, propõe a constituição de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção.

---

<sup>3</sup> UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

- Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação, Espanha/1994 – Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, na qual o Brasil mostrou consonância com seus postulados.

Da Declaração de Salamanca (1994), cujo princípio fundamental “(...) é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (p.17) ressaltamos alguns trechos, dentre outros, que justificam a proposta de uma educação inclusiva para alunos com necessidades especiais:

“As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; Adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, a menos que haja razões convincentes para o contrário”; (p. 10).

“Assegurar que, em um contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras”; (p. 11).

“O desafio que as escolas integradoras enfrentam é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras. As escolas que se centralizam na criança representam a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos;” (p. 18).

“O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. Nas escolas integradoras, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz”; (p. 23).

- Lei nº 9.394/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e em seu capítulo V, dispõe quanto à educação especial, entendendo-a como “(...) uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais”. A referida Lei delibera também sobre os sistemas de ensino, que deverão assegurar aos alunos com necessidades especiais os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e a organização específica para atender às suas necessidades. Quanto à formação de professores, para atuarem com alunos que apresentam necessidades especiais, prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes regulares.
- Plano Nacional de Educação/2000/CNE - Aprovado pela Lei n.º 10.172/2001 – preconiza quanto à formação dos profissionais da educação, que “A formação continuada de profissionais da educação, tanto docentes como funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação deverá incluir a coordenação e financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente, e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior”. (p.69).
- Portaria n.º 3.284-07/11/2003/MEC - Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento de instituições.

Da referida Portaria (MEC, 2003), cujo princípio fundamental é “(...) assegurar, aos portadores de deficiência física e sensorial, as condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino”, vale ressaltar alguns trechos, dentre outros, que justificam a proposta de Universidades inclusivas para alunos com deficiência, como:

Em seu Art. 2.º, ao estabelecer que, “A Secretaria de Educação Superior do MEC, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos”, e que, em seu Parágrafo Único, estabelece os requisitos que deverão contemplar, no mínimo, para alunos:

■ a) com deficiência física:

”Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do aluno, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas: adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso da cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas”.

■ b) com deficiência visual:

“Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela. Equipamento para ampliação

de textos para atendimento a alunos com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos do Braille”.

■ c) com deficiência auditiva:

“Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, (para o uso do vocabulário pertinente às matérias do curso em que o aluno estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos”.

- Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, no Art. 1º. “(...) institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educativas especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”, ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos que apresentam necessidades especiais, assegurando as condições necessárias de educação para todos.

*A referida Resolução entende a educação especial, modalidade da educação escolar, como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades especiais. Para tanto, as escolas, municipais e estaduais, da rede pública de ensino devem*

*prever e prover na organização de suas classes, dentre outros aspectos, a formação de professores para a diversidade dos alunos.*

▪ *Decreto n.º 5.296, de 02/12/2004 – Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência 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 com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.*

*O referido Decreto, no Art.8º, para os fins de acessibilidade, considera que:*

*I – Acessibilidade – é a “Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;” (p.4).*

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU, de 13/12/2006 - A Convenção, aprovada por unanimidade em 13 de dezembro de 2006, é a primeira sobre o tema direitos humanos a ser lançada no século XXI. Além disso, esse é o tratado da área que mais rapidamente foi aprovado na história do Direito Internacional. O documento ratifica todos os direitos das pessoas com deficiência e, especificamente, proíbe a discriminação contra essas pessoas em todos os aspectos da vida, incluindo os direitos civis, políticos, econômicos e sociais, como o direito à educação, aos serviços de saúde e à acessibilidade, dentre outros. A Convenção, em seus 50 Artigos, também assegura o reconhecimento igual perante a lei, o acesso à justiça, bem como a liberdade e segurança da pessoa com deficiência, como pontos fundamentais de respeito aos direitos humanos e a inerente dignidade da pessoa.

Estima-se que há 650 milhões de pessoas com deficiência no mundo, as quais, na maioria dos países, não contam com legislação específica para promover o reconhecimento, desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

O Brasil assinou a Convenção no dia 30 de março de 2007, demonstrando compromisso do Governo Federal com os Direitos Humanos e com as pessoas com deficiência. No Brasil, o documento

da referida Convenção foi recebido pelo Ministério das Relações Exteriores em nome do Poder Executivo, seguindo posteriormente para a Câmara dos Deputados e para o Senado Federal para apreciação e, em seguida, será remetido ao Presidente da República para sanção.

A Convenção da ONU (2006) poderá ser adotada no Brasil como lei ou como dispositivo constitucional, o que exigirá quorum qualificado para a aprovação no Poder Legislativo. Os países que adotarem a Convenção ficarão obrigados a eliminar leis, costumes e práticas que representem discriminação contra as pessoas com deficiência. No processo de acompanhamento e avaliação, uma comissão independente, formada por estudiosos da área irá receber relatórios dos países que ratificarem a Convenção e analisar seus progressos no cumprimento das normas do tratado.

É importante acrescentar que o protocolo facultativo à Convenção, que também poderá ser assinado após 30 de março de 2007 e, posteriormente, ratificado pelos países membros, dá a grupos e indivíduos o direito de apresentar petições legais ao Comitê sobre os “Direitos das Pessoas com Deficiência” caso movam processo em seus países e esgotem todas as vias legais para defender seus direitos e reivindicações sem resultados.

Considerando que os professores e gestores escolares que atuam no sistema regular de ensino no Brasil não tiveram acesso a conhecimentos relativos às necessidades especiais dos alunos em sua formação inicial, os dispositivos legais acima apresentados e analisados nos permitem pensar na possibilidade de, por intermédio de programas de formação continuada desses profissionais, viabilizar a estruturação das escolas na perspectiva da educação inclusiva.

*Porém, é importante destacar que um projeto educacional inclusivo não se realizará com base apenas na aplicação dos textos legais, mas principalmente como decorrente da auto-reflexão crítica e conscientização de sua importância pelos profissionais da escola, com ênfase nesse momento, nos professores e gestores da rede de ensino no Brasil.*

Refletindo criticamente sobre as políticas públicas de formação de professores no Brasil, decorrentes da legislação vigente,

que se inserem, como ações políticas, em uma dimensão social contemporânea com complexas demandas humanas, destacamos também as idéias e concepções centrais na formação de professores e gestores educacionais para a diversidade. Essa deve estar voltada para, segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE (2002, pp.43-44)<sup>4</sup>:

1) A formação teórica e interdisciplinar, considerando os fundamentos históricos, políticos e sociais que lhe dão sustentação;

2) A compreensão de teoria e prática, em busca de uma apropriação de saberes que forme para os pensares e fazeres, contrapondo-se à cisão do indivíduo e à formação fragmentada;

3) A gestão democrática, transparente, responsável e crítica, como possibilidade de luta contra a constituição de qualquer tipo de ação autoritária e, conseqüentemente, centralizadora e excludente;

4) O compromisso social com a formação profissional dos trabalhadores da educação, com ênfase nos aspectos sócio-políticos e históricos presentes na concepção revolucionária de indivíduo educador, sem abrir mão, banalizar ou reduzir o atendimento da demanda humana desses trabalhadores;

5) O trabalho coletivo e interdisciplinar entre diferentes pensares, saberes e fazeres, ou seja, entre diversas e diferentes subjetividades, como categoria central de nossa atuação política;

6) A avaliação crítica e reflexiva permanente, entendida como método de trabalho coletivo, responsável e com potencial emancipador para professores e alunos.

Considerando a análise crítica empreendida sobre as políticas públicas de formação de professores e gestores educacionais para a democratização das escolas públicas brasileiras com vistas à inclusão dos alunos com necessidades especiais, vale afirmar que

---

<sup>4</sup> Essa concepção refere-se, dentre outros aspectos, à análise crítica do que consta no Documento Final do XI Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em Florianópolis, Santa Catarina, 2002: "Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo".

as Secretarias de Estado de Educação no Brasil, por intermédio de suas Coordenações de Educação Especial, conscientes de sua função educacional e social transformadora e responsável pela formação docente de seus professores, gestores e demais profissionais, realizam projetos de formação continuada em atendimento à demanda por educação inclusiva emanada da sociedade brasileira e do Ministério da Educação/MEC, com vistas à inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas da rede pública de ensino, na perspectiva de uma educação inclusiva em consonância com as políticas nacionais de educação do Ministério da Educação do Brasil e os princípios filosóficos, éticos e pedagógicos propostos na Constituição Federal Brasileira (1988) e na Resolução n.º 2/2001-CNE-CEB.

Dessa maneira, este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro desde 2003, envolvendo 29 municípios-pólo da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro/Brasil e 1.450 professoras, que participaram do Projeto de Formação Continuada para a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas estaduais do ensino fundamental. A pesquisa tem como questão central a discussão sobre a educação inclusiva na sociedade brasileira como capaz de se contrapor à exclusão escolar. Nesse sentido, urge constituir-se em uma área pedagógica a ser exercida por professores de maneira reflexiva e crítica no mesmo espaço escolar para todos os alunos. Para a concretização disso, faz-se necessário pensar sobre a formação dos professores e a educação dos alunos com necessidades especiais que pressupõem uma postura crítica em relação à função social da educação, considerando-a como movimento, como ação político-reflexiva. Para tal, este estudo tem o suporte teórico do pensamento de Adorno e Horkheimer quanto à educação e o preconceito contra os alunos com necessidades especiais que permite a segregação na escola pública e a distinção entre classe e/ou escola regular e especial, a dicotomia entre educação regular e educação especial e tendo como objetivos: Identificar os impactos do “Curso de Formação Continuada” sobre a formação das professoras e seus reflexos na reestruturação das escolas públicas brasileiras; Caracterizar a atuação

pedagógica das professoras quanto às necessidades especiais dos alunos e à educação inclusiva após as experiências vividas e conhecimentos adquiridos no “Curso de Formação Continuada”; Descrever as adaptações pedagógicas e curriculares para a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas públicas estaduais brasileiras implementadas após o “Curso de Formação Continuada”; e Contribuir para identificação dos aspectos que ainda permitem a segregação na escola pública.

No alcance dos objetivos foram considerados os estudos de Adorno e Horkheimer sobre educação e preconceito, as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica brasileira contidas na Resolução n.º 2/2001-CNE/CEB, como também os princípios norteadores da educação democrática contidos na Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação, Espanha (1994) e as adaptações curriculares propostas pela SEEsp/MEC no Projeto Escola Viva (2000), textos estudados durante o Projeto de Extensão em Educação Especial: “Curso de Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFF, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, sob minha coordenação, durante o ano de 2002, com recursos financeiros do FNDE/MEC e que teve por objetivo capacitar as professoras do ensino fundamental para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas. Os resultados obtidos referem-se às impressões, à identificação das atitudes das professoras quanto à segregação dos alunos com necessidades especiais na escola pública com base nos conhecimentos adquiridos no referido curso; à caracterização das adaptações curriculares que permitem o acesso à aprendizagem e a democratização da escola pública como capaz de combater o preconceito por intermédio de um projeto que contemple, acolha a diversidade humana e as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos alunos.

## **II. Educação inclusiva no brasil: crítica à segregação social e escolar**

A educação como elemento de inclusão educacional e social exige seu desenvolvimento sob a égide do professor no interior da escola, lócus legítimo para o exercício do ensino e aprendizagem dos professores e alunos, sendo a escola considerada por Crochík (2006, p.144) como “A instância por excelência para transmitir os conhecimentos em nossa época, por mais que os meios de comunicação de massa pressionem-na para que ela seja um deles”, considerando também que conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/CNE-CEB (2001) dos brasileiros com algum tipo de deficiência apenas 1% recebe atendimento educacional. Isso leva a pensar que: “(...) nesse caso a educação também precisa trabalhar na direção dessa ruptura, tornando consciente a própria ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante”, de acordo como Adorno (2000, p.154). Ou seja, indo contra a educação segregada, a pedagogia da homogeneização e a favor da educação inclusiva, almejando uma sociedade justa e humana para acolher e formar indivíduos singulares, livres e felizes.

Para tanto, vale destacar Eco (2001, p.13) ao afirmar que “Deve-se ensinar às crianças que os seres humanos são muito diferentes entre si e explicar-lhes em que se diferenciam, para então mostrar que essas diferenças referem-se a uma fonte de enriquecimento” para o enfrentamento e combate à formação do preconceito e dos estereótipos, presentes nas relações entre os indivíduos na escola e demais instâncias sociais.

Quanto aos estereótipos Crochík (2006, p.18) destaca que esses são:

(...) proporcionados pela cultura e se mostram propícios à estereotipia do pensamento do indivíduo preconceituoso, fortalecendo o preconceito e servindo para a sua justificativa, ou então, formados à base de mecanismos psíquicos que tentam perceber a realidade de forma primitiva, sendo esses mesmos mecanismos a base do pensamento estereotipado.

E em referência ao preconceito voltado à pessoa com deficiência, apreende-se em Horkheimer & Adorno (1985) que se trata da naturalização de um fenômeno histórico e em Crochík (2006, p.56) que “(...) é um fator que revela a dificuldade da individuação, por implicar em não reflexão e não experimentação em relação aos objetos de preconceito”. Em relação à deficiência, verifica-se que o preconceito, na maioria das vezes, é baseado em atitude comisericativa, resultante do desconhecimento, esse podendo ser considerado a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência, seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes.

Dessa maneira, Horkheimer & Adorno (1985, pp.157-194) não deixam de dizer no ensaio “Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento”, que “(...) a violência, presente no preconceito, sempre se volta para aqueles considerados mais frágeis”. Essa afirmação permite refletir como uma sociedade baseada na força, física ou espiritual, na competência e na dominação, se volta contra aqueles despojados do requerido pela sociedade burguesa, sociedade determinada pela lógica do mercado, configurando-se como uma instância incompatível com a participação dos considerados menos competentes, que por serem considerados frágeis correm o risco da exclusão ou da eliminação da sociedade.

Então, a educação como elemento de inclusão educacional e social irá exigir seu desenvolvimento sob a égide do professor crítico no interior da escola, lócus legítimo para o exercício do ensino-aprendizagem de todos os alunos, sendo considerada por Crochík (2006, p.144) como “A instância por excelência para transmitir os conhecimentos em nossa época, por mais que os meios de comunicação de massa pressionem-na para que ela seja um deles”.

Enfatizando a educação e considerando os dados do Censo Escolar Brasileiro de 2004 (MEC, INEP, 2005) quanto à matrícula de alunos com necessidades especiais na escola regular, observa-se que a inclusão é um movimento em desenvolvimento no Brasil, o que reforça os esforços pela democratização da escola e, por conseqüência, o fortalecimento da democracia, questões irrefreáveis no atual estágio da sociedade brasileira.

Assim, de acordo com os dados do Censo Escolar Brasileiro de 2004 (MEC, INEP, 2005), apenas 34,4% dos alunos com necessidades especiais estão matriculados no ensino regular. Dos 566.753 alunos com necessidades especiais matriculados nos sistemas de ensino no Brasil, 323.258 (57,04 %) estão nas escolas da rede pública e 243.495 (42,96 %) nas escolas da rede privada, conforme Gráfico 1:

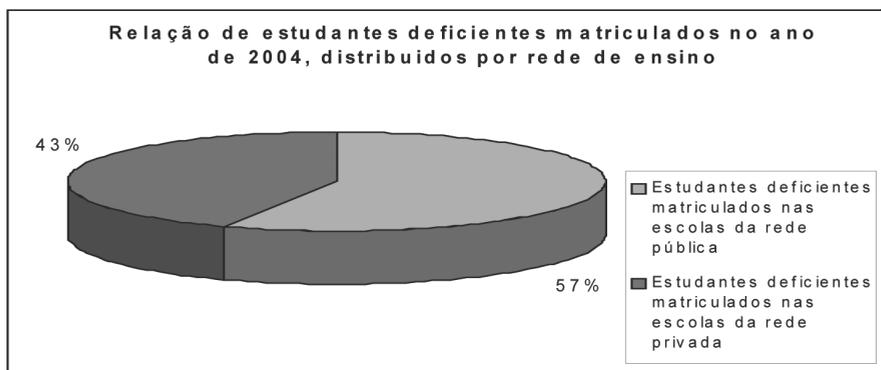


GRÁFICO 1. Fonte: Censo Escolar, Brasil, 2004 (MEC/INEP, 2005).

Observando os dados do Gráfico 1 verifica-se que 371.383 alunos com necessidades especiais estão matriculados em escolas especiais; isso é, em torno de 65,6% e 195.370 alunos com necessidades especiais encontram-se matriculados em escolas regulares, significando 34,4% dos alunos. É importante destacar que o aumento de matrícula em decorrência das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil está ocorrendo em maior número e proporção nas escolas públicas. Em contrapartida, nas escolas privadas, percebe-se um crescimento mais lento, como observado no gráfico 2:



GRÁFICO 2. Fonte: Censo Escolar, Brasil, 2004 (MEC/INEP, 2005).

Refletindo sobre a matrícula dos alunos com necessidades especiais, ainda predominante nas escolas especiais, podemos afirmar que ainda há um longo caminho a ser percorrido quanto à organização das escolas públicas para a inclusão desses alunos, o que é comprovado pela significativa incidência de matrícula desses alunos nas escolas especiais. O número de alunos com necessidades especiais que freqüentam classes regulares nas escolas das redes de ensino pública e privada no Brasil, de acordo com o Censo Escolar Brasileiro de 2004 (MEC, INEP, 2005), cresceu de 145.141 em 2003, para 195.370 em 2004. Na rede pública esse número passou de 137.186 alunos em 2003, para 186.547 em 2004. Na rede particular o aumento foi de 7.955 alunos em 2003 e 8.823 em 2004, de acordo com o gráfico 3.

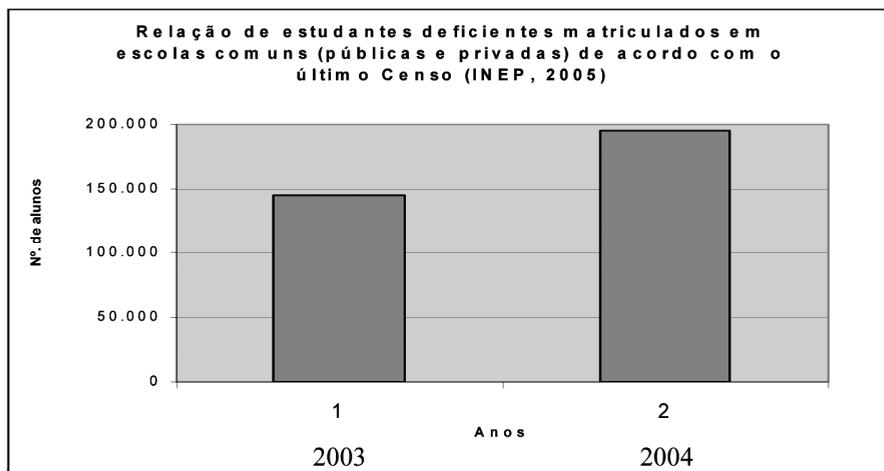


GRÁFICO 3. Fonte: Censo Escolar, Brasil, 2004 (MEC/INEP, 2005).

Quanto à matrícula dos alunos com necessidades especiais observamos um aumento nesses números, conforme dados do MEC, INEP (2005). As matrículas desses alunos em classes regulares atingiram 34,4% em 2004. Enquanto as matrículas globais desse tipo de atendimento cresceram 12,4%. O crescimento dessas matrículas está expresso na tabela 1:

TABELA 1. Descrição do aumento de matrícula de alunos por tipo de necessidades especiais. Fonte: Censo Escolar, Brasil, 2004 (MEC/INEP, 2005).

Crescimento de matrículas de alunos de educação especial por tipo de deficiência - Censo Escolar 2004		
Tipo de deficiência	Crescimento Global %	Crescimento Inclusivo %
Visual	85	127
Auditiva	11	30
Física	28	38
Mental	16	58
Múltipla	14	58
Altas habilidades/superdotados	20	73
<b>Condutas Típicas</b>	<b>279</b>	<b>597</b>

Comparativamente, de acordo com o Censo Escolar de 2003 (MEC, INEP, 2004), apenas 28,8% dos alunos com necessidades especiais estavam matriculados no ensino regular. Dentre os 504.039 alunos com necessidades especiais, matriculados nos sistemas de ensino nessa época, 358.898 estudavam em escolas especiais, enquanto 145.141 em escolas regulares. Ou seja, há uma demanda para a organização de escolas inclusivas para a matrícula desses alunos, como observada no Gráfico 4, a seguir:

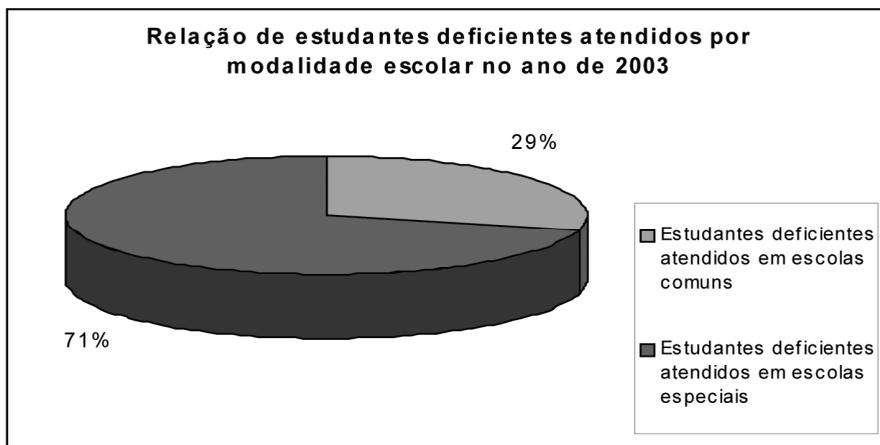


GRÁFICO 4. Fonte: Censo Escolar, Brasil, 2004 (MEC/INEP, 2005).

Considerando o exposto, é possível afirmar que a matrícula dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares no Brasil está ocorrendo em escolas regulares. Dados mais recentes do MEC, INEP (2006) relativos ao Censo da Educação Superior de 2005 (MEC, INEP, 2006) revelam que os alunos com necessidades especiais estão concluindo o ensino médio e ingressando nas Universidades. No Brasil são mais de 5.077 alunos com necessidades especiais matriculados nos cursos superiores, embora esse quantitativo represente apenas 0,12% das 4.163.733 matrículas no ensino superior no Brasil. Do total desses alunos, 1.220 estão matriculados em universidades públicas, enquanto 3.857 em universidades privadas, conforme a tabela

Tabela 2. Número de alunos com necessidades especiais matriculados em cursos presenciais de ensino superior, por dependência administrativa das instituições, segundo Unidades da Federação, Brasil, 2004. Fonte: Censo da Educação Superior, Brasil, 2005 (MEC/INEP, 2006).

Unidade da Federação	Matrículas		
	Total	Pública	Privada
Total	5.077	1.220	3.857
Norte	342	229	113
Acre	1	1	-
Amapá	11	3	8
Amazonas	231	213	18
Pará	55	1	54
Rondônia	19	-	19
Roraima	2	2	-
Tocantins	23	9	14
Nordeste	451	168	283
Alagoas	14	3	11
Bahia	145	7	138
Ceará	31	1	30
Maranhão	19	14	5
Paraíba	118	109	9
Pernambuco	77	14	63
Piauí	21	2	19
Rio Grande do Norte	13	8	5
Sergipe	13	10	3
Sudeste	2.618	459	2.159
Espírito Santo	37	1	36
Minas Gerais	586	187	399
Rio de Janeiro	1.006	234	772
São Paulo	989	37	952
Sul	1.147	255	892
Paraná	407	207	200
Rio Grande do Sul	570	1	569

No que se refere aos tipos de deficiências identificadas nos alunos com necessidades especiais pelo Censo da Educação Superior 2005 (MEC, INEP, 2006), a deficiência visual é a que concentra maior número de matrículas nos cursos superiores brasileiros, ou seja, 1.606, correspondendo a 31,63% do total de matrículas de alunos. A seguir vêm a deficiência física, 30,52% e auditiva, com 17,58%. Os alunos matriculados com altas habilidades representam 6,51% das necessidades especiais, somando 331 alunos matriculados, conforme a tabela 3:

Tabela 3. Número de alunos matriculados em cursos superiores presenciais por tipo de necessidades especiais, **distribuídos por** Regiões, Brasil, 2005. Fonte: Censo da Educação Superior, Brasil, 2005 (MEC/INEP, 2006).

Regiões	Tipo de necessidade especial								
	Total	Auditiva	Visual	Física	Múltiplas	Mental	Condutas Típicas	Altas Habilidades	Outras
Total	5.077	893	1.606	1.550	180	59	224	331	234
Norte	342	32	233	64	1	-	-	-	12
Nordeste	451	77	104	203	4	8	6	40	9
Sudeste	2.618	364	980	702	145	32	53	280	62
Sul	1.147	322	198	324	30	14	144	6	109
Centro-Oeste	519	98	91	257	-	5	21	5	42

Fonte: INEP/MEC – Censo da Educação Superior 2004.

Os dados apresentados caracterizam o contexto brasileiro quanto ao processo de inclusão educacional. Mesmo considerando os limites sociais e os desafios postos à inclusão dos alunos com necessidades especiais, esses estão chegando às instituições escolares nos três níveis de ensino, ou seja, fundamental, médio e superior.

No que se refere à formação de professores para o atendimento das necessidades especiais dos alunos, os dados revelam que desde o Censo Escolar Brasileiro de 2002 (INEP, MEC, 2003), não há ainda dados sobre o número total de professores da educação básica (que compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio) que apresentam curso específico ou formação sobre as questões relativas à educação de alunos com necessidades

especiais. Ou seja, é possível afirmar que nos procedimentos de coleta de dados adotados nos Censos Escolares não se contemplou a questão da formação docente vinculada à educação desses alunos.

Os estudos da Secretaria de Educação Especial (MEC, INEP, 2005) apresentam dados sobre a formação dos professores atuantes na educação de alunos com necessidades especiais, que no Brasil é denominada educação especial, nos últimos três Censos Escolares Brasileiros (MEC, INEP, 2002, 2003 e 2004). Por exemplo, dos 50.079 professores atuantes na educação especial no ano de 2004, 35.875 professores (71,6%) apresentavam cursos da área. O que também é revelador, pois seria necessária a formação em tais cursos por parte da totalidade dos professores.

A carência de dados a respeito da formação dos professores atuantes em classes inclusivas na escola regular fomenta a discussão a respeito da educação inclusiva, considerando que ainda são poucas e recentes as experiências de inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil, ainda persistindo em relação à formação do professor a dicotomia entre formação para a educação especial e educação regular, como destacado por Bueno (1999, p. 162):

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Essa argumentação ratifica a dicotomia da formação de professores, ou seja, o da escola regular e o professor da escola especial. Há de se avançar para além dos antagonismos que prendem os professores às dissensões que acabam por obstar os objetivos da organização de escolas inclusivas no Brasil.

Dessa maneira, a formação de professores para a organização de escolas inclusivas é fundamental como destacado por Mazzotta (1996, p. 40) ao afirmar que "(...) a força do trabalho docente pode canalizar-se tanto para a transformação quanto para a estagnação social" e que "(...) na qualidade de educador por excelência no sistema escolar, o professor constitui elemento-chave".

Quanto à questão sobre o que pensam os professores sobre o processo inclusivo no sistema educacional brasileiro, Aranha (2004, p. 51) relata as narrativas desses, com base em sua participação em projetos de educação inclusiva desenvolvidos pela Secretaria de Educação Especial do MEC em alguns municípios brasileiros, afirmando que:

Nessas ocasiões os educadores puderam se manifestar com relação à proposta do governo federal, bem como quanto às dificuldades que têm vivenciado em sua realidade local. A proposta de implementação da educação inclusiva nos sistemas educacionais municipais e estaduais mostrou-se aceita por unanimidade, considerada consistente com a motivação e o interesse dos educadores presentes. Os participantes dos encontros desvelaram dificuldades encontradas no processo, como a necessidade de programas de formação continuada para professores, formalizados em cada sistema educacional, pois que grande parte dos professores, nas diferentes redes educacionais, não se percebe capacitada para o ensino na diversidade.

As observações de Aranha (2004) são factuais e apóiam a afirmativa da escassez de dados nos últimos Censos Escolares brasileiros sobre o quantitativo de professores da educação básica com formação ou mesmo com experiência profissional na educação de alunos com necessidades especiais. Quanto a isso, vale destacar Oliveira (2004, p. 240) ao afirmar que:

Nesse contexto está em debate a pedagogia inclusiva apontada como um novo paradigma em educação. A proposta de uma educação inclusiva está pautada em uma concepção diferenciada de escola e aprendizagem, fundamentando sua prática pedagógica em uma aprendizagem mediada. Como decorrência, algumas alterações significativas devem ocorrer na dinâmica da escola na busca dessa nova consciência coletiva e, portanto, a formação de professores, inicial e continuada, está no centro das discussões.

Vale destacar que a própria idéia de formação pressupõe um continuum, ou seja, por toda a vida. Entretanto, não é possível negar a dicotomia existente na formação do professor, ou seja, inicial e continuada, o que demanda a crítica, considerando seu uso recorrente no discurso pedagógico e nos documentos oficiais sobre formação de professores no Brasil. Oliveira (2004, p. 240), ainda afirma quanto a isso que:

No entanto, algumas impropriedades vêm sendo cometidas na forma de compreender e interpretar como se daria a formação de professores nesse novo contexto, principalmente a formação do professor de educação especial. Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras coisas, a inserção de alunos com deficiência em classes regulares do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os alunos, entre eles, os com deficiência.

A referida autora destaca que a responsabilidade em promover a inclusão de todos os alunos está também nas mãos dos professores, como afirmaram Stainback & Stainback (2004) quanto ao fato de que os alunos e o professor podem possibilitar a organização de escolas acolhedoras. Essas questões reforçam a demanda por estudos sobre impactos das políticas públicas em educação, formação de professores e inclusão no Brasil, que muito têm a contribuir sobre a democratização dos sistemas educacionais, pois, como destacado por Bueno (1999, p. 18) a respeito da formação de professores para a educação inclusiva:

(...) há de se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, nessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvem práticas específicas necessárias para absorção de crianças com necessidades especiais.

Portanto, levando em conta a demanda brasileira por inclusão escolar e o avanço do processo de democratização social no Brasil, faz-se necessário reafirmar o compromisso dos professores brasileiros com a organização de escolas inclusivas e o enfrentamento dos desafios postos à sua formação para tal.

Nessa perspectiva, este estudo foi desenvolvido tendo como referencial teórico o pensamento de Adorno e Horkheimer quanto à educação e o preconceito em relação aos alunos com necessidades especiais que permite a segregação na escola pública e a distinção entre classe regular e especial ou escola regular e especial, isso é, a dicotomia entre educação regular e educação especial.

### **III Método da pesquisa**

#### **III. I Sujeitos do estudo**

A população-alvo foi constituída por uma amostra de 435 professoras da rede estadual de ensino fundamental do Rio de Janeiro, sendo 15 professoras de cada município-pólo participante, distribuídas por cinco escolas regulares estaduais localizadas nos diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, sorteadas entre as 1.450 professoras que participaram do Projeto de Formação Continuada em Educação Especial - “Curso de Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva” em 2002, uma parceria da Faculdade de Educação da UFF com a Secretaria de Estado de Educação do RJ e recursos financeiros do FNDE/MEC e que teve por objetivo geral capacitar na perspectiva da formação continuada professoras da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro para a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

#### **III. II Material e procedimentos**

Este estudo refere-se a um processo de avaliação do Projeto de Extensão discutido anteriormente, que envolveu 29 municípios-pólo do Estado do Rio de Janeiro e a capacitação de 1.450 professoras

do ensino fundamental atuantes na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, por intermédio de um curso de 144 horas, no qual foram desenvolvidas abordagens de ensino para alunos com deficiência visual, auditiva, mental e física, com ênfase na paralisia cerebral na perspectiva da educação inclusiva.

Na coleta de dados foram utilizados instrumentos como questionários, entrevistas semi-estruturadas, observações no cotidiano escolar e oficinas de narrativas de experiências docentes com os sujeitos participantes na Faculdade de Educação da UFF. Quanto aos instrumentos, foram utilizados:

1.º) Questionários – para caracterização das professoras, como escola onde atuam; série, nível ou área de atuação; data de nascimento; formação; sexo; tempo de serviço em educação, dentre outros dados.

2.º) Entrevistas semi-estruturadas – contendo questões sobre inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em classes regulares após a realização do “Curso de Formação Continuada”, como:

- O que você pensa sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em sua sala de aula?
- E, de alunos com necessidades especiais estudarem com colegas sem necessidades especiais na mesma sala de aula?
- Sua escola está preparada para realizar a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais nas classes regulares no que se refere aos aspectos de:
  - Acessibilidade (rampas, banheiros adaptados, portas mais largas, mobiliário adaptado, dentre outros aspectos)?;
  - Recursos materiais e pedagógicos para as necessidades especiais dos alunos?
- Você se sente preparada para atuar em classes inclusivas, ou seja, classes de alunos com e sem necessidades especiais depois de ter participado do “Curso de Formação Continuada”?

3.º) Observações no cotidiano escolar –para identificação de adaptações curriculares e pedagógicas, como também atitudes de

acolhimento, inclusão, atendimento, resistência e segregação em relação às necessidades especiais dos alunos incluídos nas salas das escolas estudadas por parte das professoras em decorrência do “Curso de Formação Continuada”.

4.º) Oficinas de narrativas de experiências docentes na Faculdade de Educação da UFF – nas quais as professoras poderão falar sobre suas experiências docentes em relação aos alunos com necessidades especiais em suas salas de aula, como dúvidas, dificuldades, desafios e as adaptações pedagógicas e curriculares adotadas na inclusão após a realização do “Curso de Formação Continuada”.

5.º) Categorias de análise – para a análise dos dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas, nas observações no cotidiano escolar e nas oficinas de narrativas de experiências docentes foram consideradas categorias baseadas no pensamento de Adorno e Horkheimer, tais como educação para a emancipação; educação para a adaptação; para o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade, para a resistência; educação e educação inclusiva; preconceito, indivíduo e cultura, dentre outras.

Quanto aos dados relativos às adaptações curriculares, acessibilidade, recursos materiais e pedagógicos para as necessidades especiais dos alunos, essas foram analisadas considerando-se as categorias presentes nas Adaptações Curriculares<sup>5</sup>, MEC/SEESP (2000). As Adaptações Curriculares são consideradas como modificações promovidas pelo professor no currículo de forma a permitir e promover a participação efetiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, juntamente com seus colegas sem necessidades especiais. Vale destacar que as referidas Adaptações Curriculares se fundamentam na Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (1994) e na Resolução nº 2, CNE/CEB (2001) que

---

<sup>5</sup> Adaptações Curriculares propostas pelo “Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais”, da Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasil, 2000.

foram discutidos durante o “Curso de Formação Continuada”. As categorias adotadas foram, dentre outras:

- Acesso ao currículo; objetivos de ensino; conteúdo ensinado; método de ensino; processo de avaliação;
- Planejamento de ensino para a diversidade, como organização do espaço e aspectos físicos da sala de aula; seleção, adaptação, utilização de equipamento e mobiliário para favorecer a aprendizagem dos alunos; planejamento de estratégias de ensino em função dos objetivos pedagógicos e conteúdos abordados; pluralidade metodológica para o ensino e a avaliação; e flexibilização da temporalidade.

#### **IV. Inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas brasileiras: experiências no estado do rio de janeiro/brasil**

Este estudo, dentre outros resultados, revelou que a inclusão pressupõe a educação como um direito de todos, contribuindo dessa maneira para a constituição de uma sociedade justa e humana. Para tal, faz-se necessário um projeto de desenvolvimento educacional que se volte, sobretudo, para a necessária organização das escolas, que, na figura de seus profissionais, deve estar voltada prioritariamente em atender os alunos considerando suas características, ritmos diversos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. Devendo, para isso, se preparar para receber e atender a diversidade desses, atentando, dentre outros aspectos, para a superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes no cotidiano escolar.

A inclusão escolar é um movimento decorrente da importância do atendimento à diversidade humana, cada vez mais emergente na sociedade brasileira. Há atualmente no Brasil uma preocupação com a escola para todos, sendo considerada por Werneck (2000, p.125) como sendo “(...) o ponto de partida para qualquer criança, tendo ou não deficiência”. Desse modo, a exclusão da escola implica também na possibilidade de exclusão das demais instâncias sociais.

Até o atual estágio civilizatório, em que a idéia de uma educação justa, humana e democrática se faz necessária para abranger todos os indivíduos, independente de deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas, um longo caminho de história injusta e excludente foi trilhado pelos indivíduos, considerando que historicamente o direito de ocupar espaço na escola e na sociedade foi negado ou dificultado. A sociedade contemporânea vive um clima cultural favorável à inclusão de alunos com necessidades especiais nas denominadas escolas regulares. Mas, nem sempre foi assim.

Atentando para os diversos tempos históricos é possível observar que na Antigüidade, por exemplo, as pessoas com deficiência eram abandonadas à própria sorte, sendo consideradas inúteis para a vida em sociedade, por não serem consideradas capazes de atender às exigências da produção.

Observa-se em Brasil (2000, pp.8-9), na Idade Média, com o Cristianismo proclamando a chegada de Jesus Cristo, as pessoas com deficiência deixaram de ser abandonadas, pois a Igreja condenava essa ação. Assim, essas pessoas passaram a viver da caridade e misericórdia alheias. Tempos depois surgiram outras idéias relacionadas à sua natureza orgânica, passando então a serem essas pessoas tratadas com alquimia e magia, até o surgimento das escolas especiais, que se autodenominavam integradoras, mas, que, ao mesmo tempo, em um processo cada vez mais contraditório, se reafirmavam como espaços de segregação na medida em que mantinham excluídos os indivíduos com deficiência do processo de socialização com os demais. Enfim, todas essas condições às quais os indivíduos com deficiência foram submetidos eram justificadas pelo momento cultural e histórico, não havendo assim movimentos de inclusão e de consideração à sua condição humana, precípua para sua socialização.

A idéia de uma educação inclusiva encontra-se envolta em medo e resistência, de acordo com Costa (2005, pp. 9-10), ao afirmar que mesmo sendo ampliada a "(...) aceitação de indivíduos com deficiência na sociedade, a segregação e o preconceito ainda continuam." Ainda, quanto a isso, Crochík (2006, p. 56) afirma também que "(...) os limites humanos indicam uma dialética, ou seja, é marca da humanidade superá-los. Mas, para isso devem

ser reconhecidos e não desprezados e os limites, a fragilidade, quando não implicam sofrimento, são belos e devem ser admirados pela humanidade que representam”.

Assim, a deficiência deveria, segundo Crochík (2006, p.57) “(...) nos lembrar não as dificuldades de enfrentar o sofrimento, mas a convivência com o que é humano e próprio a todos: a mutilação e a carência, que sempre pedem por um outro para ser vivida e não negada”.

Antes mesmo de se disseminar e legitimar, através dos documentos oficiais a idéia de uma educação inclusiva que atenda a todos os indivíduos sem diferenciação, conforme enfatiza Costa (2005, p.26), “(...) a sociedade encarregou-se de criar as chamadas instituições de educação especial que cumprem um papel muito curioso, no mínimo contraditório. Criadas para integrar e normalizar, elas servem, também, para retirar os alunos com necessidades especiais dos meios normais de ensino, afastando-os do contexto geral da educação e da sociedade, explicando, dessa maneira, a não participação social”. E, nesses termos, “(...) as instituições especializadas destinadas à educação desses indivíduos cumprem um único papel, ou seja, o de excluir de maneira particular essa população”.

Para Crochík, (1997, p.14) ao afirmarmos as escolas especiais, estamos positivando a negação, ou seja, “(...) afirmando aquele que é negado para que seja mais uma vez negado”. Dessa maneira, de acordo com Costa (2002) o processo de inclusão deve ocorrer no interior das escolas como espaço sócio-democrático, no qual o acesso ao conhecimento contribui para o reconhecimento da diferença como essência da humanidade, a solidariedade, a manifestação da criatividade, como também para a troca solidária de experiências, considerando que a escola como espaço educacional inclusivo deve promover a remoção das barreiras arquitetônicas para a aprendizagem, deixando de enfatizar as necessidades especiais dos alunos, destacando, sobretudo, sua humanidade, conseqüentemente, seu direito à educação escolar e o acesso ao conhecimento.

Deve-se então, buscar meios para desenvolver suas diversas dimensões humanas, ou seja, psíquica, biológica, cognitiva e social, contribuindo para que os alunos alcancem a emancipação por intermédio de uma educação transformadora e democrática.

Quanto a isso, Ainscow (2000, p.20) enfatiza que a “(...) aprendizagem através da experiência, reflexão crítica e a colaboração pode ajudar os professores na sua tentativa de tornar as práticas de sala de aula mais inclusivas. Essa concepção leva-nos a pensar que essas abordagens precisam levar em consideração a influência de fatores escolares. Em particular, a procura de meios capazes de fomentar a educação para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços”.

#### **v. Os impactos do curso de formação continuada para a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas do estado do rio de janeiro/brasil**

Na primeira etapa deste estudo foram considerados para análise os dados coletados durante a realização do curso de formação continuada para as professoras da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro: “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, realizado por meio de parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por intermédio da Coordenação de Educação Especial.

As professoras participantes atuam em escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro e consideram que a escola inclusiva é compromisso de todos os profissionais da escola, face à urgência, como afirmado por Costa (2002, p.81) do “(...) distanciamento da doença, do resgate pedagógico e da não aceitação da classe especial e da escola especial, espaços de segregação e exclusão social, que tanto negam quanto negligenciam a experiência histórica dos alunos, não lhes dando condições de se diferenciarem como indivíduos, submetendo-os a uma situação que cada vez mais impõe a adaptação, contrapondo-se à emancipação”.

Dessa maneira, o processo de inclusão deve ocorrer no âmbito das escolas públicas, denominadas regulares, por entender a escola como espaço sócio-democrático no qual o acesso ao conhecimento, contribui para o reconhecimento da diferença como essência da humanidade, a solidariedade, a manifestação da criatividade,

como também para a troca solidária de experiências, como destacado nos depoimentos das professoras, abaixo:

“A inclusão escolar oferece experiências gratificantes para todos os alunos, pois a inclusão não cria barreiras e sim união”. (Mary)

“Penso que é de grande importância e muito válida a inclusão escolar. Porém, para que os alunos com necessidades especiais possam estudar com outros alunos, é necessária uma preparação profissional, da comunidade escolar para sua aceitação e uma estrutura adaptada, como arquitetura e material pedagógico, entre outros aspectos, para se realizar um bom trabalho educacional”. (Lúcia)

“Penso que é correto, democrático e justo promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais. É muito positivo, pois logo de início os alunos vão começar a aprender a lidar com os diferentes e a troca de experiências entre eles será muito rica”. (Elia)

Considerando esses depoimentos, vale destacar que a escola como espaço educacional inclusivo deve promover a remoção das barreiras para a aprendizagem, superando a ênfase nas necessidades especiais dos alunos, destacando, sobretudo sua humanidade e, conseqüentemente, seu direito à educação e o acesso ao conhecimento.

A oportunidade de convívio com colegas sem necessidades especiais oportuniza ao aluno com necessidades especiais perceber-se como indivíduo, capaz de se desenvolver em suas diferentes dimensões, como social, psíquica, biológica, econômica e espiritual. Deve-se, então, promover os meios para desenvolver essas dimensões, contribuindo dessa maneira, para que os alunos alcancem sua emancipação por intermédio de uma educação transformadora e democrática. Quanto a isso, Ainscow (2000, p. 20) enfatiza que a “(...) aprendizagem pela experiência, reflexão crítica e a colaboração pode ajudar os professores na sua tentativa de tornar as suas práticas de sala de aula mais inclusivas. Essa concepção leva-me a acreditar que essas abordagens precisam levar em consideração a influência de fatores escolares. Em particular, a

nossa procura de meios capazes de fomentar a educação para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços”.

Com base nos depoimentos, observa-se que as professoras são favoráveis à inclusão, afirmando, porém, que a organização das escolas é primordial para que a inclusão ocorra. Portanto, a inclusão de alunos com necessidades especiais ocorre nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro desde o ano de 2002, mesmo naquelas que não estão adaptadas para tal. Os depoimentos abaixo são reveladores quanto a isso:

“Em minha escola não tenho as facilidades necessárias à inclusão. Porém, quando é feita a matrícula dos alunos com necessidades especiais procuro atender da melhor maneira possível. Eu não dispenso esses alunos, realizo as adaptações que se fizerem necessárias, pelo menos em minha escola”. (Thaís)

*“Minha escola não está preparada para a inclusão no aspecto físico, mas trabalhamos com a inclusão de alunos com deficiência”. (Rafaela)*

*“A minha escola ainda não está preparada no sentido da inclusão, mas atua de maneira inclusiva apesar das dificuldades, principalmente com os alunos que usam cadeira de rodas, que precisam de ajuda para se locomover pela escola pela falta de adaptações arquitetônicas”. (Mariana)*

Considerando os depoimentos das professoras é possível destacar a importância da atuação docente. Quanto a isso, Costa (2003, p. 23) destaca que “A formação dos professores deve contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, o ajustamento do planejamento e de sua prática pedagógica à demanda dos alunos. Considerando assim outras possibilidades de atuação docente.”

Dessa maneira, a educação de alunos com necessidades especiais deve ocorrer no cotidiano da escola regular, cabendo ao professor possibilitar sua educação de maneira inclusiva. Isso se faz necessário para o fortalecimento da democracia brasileira e como

uma maneira de intervir na sociedade, tornando-a acessível a todos e se constituindo em processo de enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas educacionais e sociais, adoção de critérios entendidos por todos e com respeito às minorias. A inclusão escolar e social é um processo que deve ampliar o acesso aos bens culturais, promovendo a participação de todos com base em princípios democráticos, isso é, independentemente de raça, cor, sexo, religião, condição física e/ou cognitiva e origem social dos indivíduos.

Assim, na medida em que os professores desenvolvem a criatividade e refletem, encontram alternativas para atuar com seus alunos no mesmo espaço escolar. Pensamos também que os conhecimentos técnico-pedagógicos são formativos, mas não bastam para que se possa atuar em classes inclusivas. É preciso também ter conhecimento acerca do ser humano, assumindo compromisso político com a educação dos alunos com e sem necessidades especiais na mesma escola.

A principal meta dos professores, em sua prática docente, deve ser atender às necessidades especiais de seus alunos para que alcancem autonomia intelectual, ética e social, pois quando os professores assumem o compromisso de atuar na inclusão necessitam aprender a acolher as diferenças dos alunos, buscando enfrentar o preconceito em relação às minorias e as situações que surgem no cotidiano da sala de aula.

### **v.i. Inclusão de alunos com necessidades especiais na escola pública brasileira: o que pensam as professoras**

Neste estudo foi observado que a maioria das professoras é favorável à inclusão de alunos com necessidades especiais, embora 180 delas considerem que esse processo enfrentará dificuldades para se concretizar, afirmando que as escolas devem modificar sua estrutura, para acolher esses alunos. A seguir, os depoimentos das professoras quanto a isso:

“Acho que teremos dificuldades para concretizar a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais, pois muitos são os obstáculos a serem superados e as arestas a

serem aparadas. Mas, como tudo na vida o que conta mais é a boa vontade e dedicação dos professores envolvidos nessa tarefa”. (Mary)

“Para os alunos com deficiência é muito importante a inclusão e a socialização com diferentes pessoas, não só com pessoas que tenham a mesma deficiência. Porém, as escolas precisam preparar-se tanto com recursos físicos, quanto humanos”. (Poliana)

“Acredito no Brasil, um país democrático onde a Constituição Federal aponta para a liberdade e o direito de igualdade para todos os cidadãos. O estudo em conjunto é, sem dúvida, a maior prova do direito à igualdade, desde que os recursos pedagógicos disponíveis favoreçam a inclusão e a participação dos alunos com deficiência”. (Amanda)

É importante destacar que a questão referente à inclusão está posta para além da superação das barreiras arquitetônicas. É preciso também o enfrentamento do preconceito, pois “(...) a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo e sua ausência caracteriza o preconceito”, como destacado por Crochík (2006, p.13). A necessidade da experiência e a reflexão estão presentes no depoimento da professora abaixo:

“Penso que seria o ideal a inclusão escolar, no sentido de mostrar à sociedade que existem essas diferenças e que é possível e necessário interagir com elas para que se derrubem os preconceitos ainda existentes. Pois, a sociedade prefere não ver essas pessoas, tornando simples dizer não saber lidar com elas e que estão distante da sua realidade”. (Thaís).

Portanto, enfatizamos a necessidade da experiência com o objeto alvo do preconceito que, neste estudo, trata-se dos alunos com necessidades especiais. Pois, a ausência da experiência tenderá à formação da estereotipia em relação a esses alunos, tornando-os inaptos a aprender com colegas sem necessidades especiais em salas regulares, sobretudo em decorrência do olhar voltado apenas para suas necessidades especiais.

## **v.ii. A inclusão de alunos com necessidades especiais e as adaptações curriculares**

Em referência às adaptações curriculares<sup>6</sup>, tanto as de grande porte, de responsabilidade das instâncias político-administrativas superiores, como as Secretarias de Estado da Educação no Brasil, por exemplo, quanto às de pequeno porte, de responsabilidade do professor e dos demais profissionais da escola, envolvidos com o cotidiano escolar, devem ser consideradas na formação dos professores e na organização das escolas no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Quanto às adaptações descritas, todas as professoras (435) afirmaram que suas escolas ainda não estão preparadas para receber alunos com necessidades especiais, o que pode ser confirmado com os depoimentos abaixo:

“Minha escola atende apenas às necessidades dos alunos normais. Temos pouco espaço físico e carência até para os alunos normais”. (Priscila)

“Minha escola não está adaptada para receber os alunos com necessidades especiais em seu espaço físico”. (Sol)

“Na minha escola não há a preocupação com as adaptações para os alunos com necessidades especiais e é difícil resolver esse problema de inclusão escolar”. (Karina)

“Na minha escola ainda não tem nenhuma preparação física e pedagógica para a inclusão de alunos com necessidades especiais”. (Mary)

As professoras, quando questionadas a respeito do fato de se sentirem preparadas para atuar em classes inclusivas, 190 se julgaram despreparadas para tal, alegando que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro não oferece as condições para realizar

---

<sup>6</sup> Segundo o MEC (2000, pp. 8-9), as “Adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional de forma a favorecer a todos os alunos, sendo da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores por exigirem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira e burocrática”.

esse trabalho, embora busquem preparação para atuar em classes inclusivas, como afirmou a professora abaixo:

“Não me sinto preparada ainda para lecionar em sala de aula inclusiva, mas estou estudando em cursos como esse, buscando melhor preparo para atuar com alunos com necessidades especiais em minha sala de aula”. (Paula)

*É possível afirmar que as professoras não se sentem preparadas para atuar com a diversidade de seus alunos, considerando que os seres humanos são singulares e se encontram em constante diferenciação. A cada ano que passa, as professoras lidam com alunos com diferenças significativas em suas salas de aula, sendo isso assim confirmado:*

“Nunca estamos preparadas para enfrentar a diferença, o desconhecido. No meu caso, é a questão de uma proposta nova, a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em minha sala de aula. E, penso, então, porque não aprender a atuar assim?” (Luciana)

*Assim, é importante que os professores se voltem para sua própria formação, pois é possível afirmar que o despreparo alegado pelas professoras revela mais de uma formação heterônoma que não contemplou sua sensibilidade que das condições objetivas presentes nas escolas, tornando-as pouco resistente ao preconceito e à discriminação dos alunos. Sobretudo, considerando o que afirma Crochik (2006, p.12) ao se referir ao preconceito:*

*Há diversas complicações inerentes ao conceito de preconceito. Uma delas se refere a que o indivíduo preconceituoso tende a desenvolver preconceito em relação a diversos objetos, o que indica uma forma de atuação desenvolvida por ele de certa maneira independente das características dos objetos alvo do preconceito.*

*Ou seja, ao invés das professoras se voltarem sobremaneira para a própria formação e atuação na escola, as mesmas alegam que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro não preparou a estrutura escolar para a inclusão de alunos com necessidades especiais em suas salas de aula.*

Entendemos que o preconceito revela mais do sujeito, no caso as professoras, do que do objeto-alvo, no caso os alunos com necessidades especiais. Quando as professoras afirmam não estarem preparadas para atuar com os referidos alunos em suas salas de aula, isso lhes impõe uma limitação psíquica, que faz com que seja atribuída aos alunos uma responsabilidade que não deve lhe ser atribuída. Diante da reação, na maioria das vezes, de aversão, medo ou fuga, frente ao objeto vítima do preconceito, as atitudes preconceituosas, como mencionado anteriormente, se referem mais ao sujeito do que ao objeto vítima do preconceito.

Considerando os resultados obtidos, este estudo justifica a importância e urgência de se avaliar as políticas públicas de formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil e as experiências docentes dos professores com a diversidade dos alunos na organização de escolas públicas para o acesso e permanência desses alunos em classes inclusivas na perspectiva da educação para todos.

Além das visitas às escolas para observação e diálogo com as professoras, as oficinas de narrativas das experiências docentes possibilitaram espaços de reflexão e análise sobre suas práticas, seu cotidiano escolar, as barreiras, desafios e êxitos pedagógicos, contribuindo para o aperfeiçoamento e compreensão de práticas docentes que contemplem a diversidade dos alunos e de suas professoras na escola pública brasileira.

## **VI. Considerações finais**

Tomando como base os resultados alcançados, percebeu-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais é desejada pelas professoras das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro/Brasil, sendo um processo de experiências que as escolas vêm vivendo e se adaptando, organizando-se para acolher em suas salas de aula esses alunos e atender sua demanda por educação e emancipação em escolas democráticas.

Para tal, a condição mais urgente para que a inclusão escolar e social se torne cada vez mais possível é que as diversas instâncias sociais, incluindo a escola, admitam a diversidade como

enriquecedora para o desenvolvimento humano, pois, como afirmado por Crochík (2006, p. 16) “(...) a diferença não deve ser vista como exceção à regra, mas como essência da humanidade”.

Assim, para que nas escolas públicas brasileiras a inclusão de alunos com necessidades especiais se efetive, faz-se necessária sua organização sob a égide de uma outra lógica – a humana, do contrário ocorrerá o fortalecimento do preconceito e fixação dos estereótipos em relação a esses alunos. Trata-se, portanto, da não segregação desses alunos, o que representa um desafio para as professoras comprometidas em levá-los à apropriação do saber, fundamental para o desenvolvimento de sua autonomia.

Finalmente, vale destacar que este estudo contribui sobremaneira para a superação da institucionalização no Brasil dos alunos com necessidades especiais, indivíduos historicamente excluídos das escolas públicas regulares, submetidos a um isolamento socialmente imposto e à banalização de sua experiência histórica. A sociedade brasileira contemporânea demanda inclusão social e educacional e este estudo está comprometido com a afirmação dessa possibilidade. Tomara também possa contribuir para uma formação de professores que prescindia de preconceitos e estereótipos em prol de uma escola na qual a diversidade possa ser entendida como inerente à humanidade de todos os alunos e professores.

## **vii. Referências bibliográficas**

- ADORNO, T. W. (2000). Educação e emancipação. São Paulo, Paz e Terra.
- AINSCOW, M. (2000). Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.11-28.
- ARANHA, M. S. F. (2004). Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: Inclusão: intenção e realidade. Org. OMOTE, S. Marília, São Paulo, Fundep, pp. 37-59.
- BRASIL. (2004). Decreto n.º 5.296, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 02 de dezembro, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. (2003, 2004, 2005, 2006). Ministério da Educação. Censo Escolar, INEP, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. (2003). Portaria n.º 3.284, Ministério da Educação, 07 de novembro, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. (2001). Resolução n.º 2. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. (2000). Plano Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. Aprovado pela Lei n.º 10.172/2001. Brasília, DF.

- \_\_\_\_\_ (2000). Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_ (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_ (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069. Senado Federal, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_ (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasília, DF.
- BUENO, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3, nº. 5, setembro, Piracicaba, São Paulo, pp. 7-25.
- CORDE. (1994). Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Coordenadoria Nacional dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, Brasília, DF.
- COSTA, V. A. da. (2002). Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência. Revista Movimento, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, n.º 6, setembro, Rio de Janeiro, EdUFF, pp. 93-103.
- \_\_\_\_\_ (2003). Educação escolar inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. Cadernos de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, n.º 22, vol. 2, Santa Maria, RS, pp.19-32.
- \_\_\_\_\_ (2005). Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Série Práxis Educativa, Niterói, EdUFF.
- CROCHÍK, J. L. (2006). Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo, Casa do Psicólogo, 3.ª ed.
- \_\_\_\_\_ (1997). Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: Educação especial em debate. São Paulo, Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia – 6.ª Região. pp. 13-22.
- ECO, U. (2001). Choque de civilizações: em nome da razão. Valor Econômico, São Paulo, 26, 27 e 28 de outubro. Eu &, pp.12-13.
- HORKHEIMER, M., ADORNO, T. W. (1985). Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Zahar.
- MAZZOTTA, M. J. da S. (1996) Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo, Cortez.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. (2004). Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Carlos, SP, EdUFSCar, pp. 239-243.
- ONU. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Organização das Nações Unidas, 13 de dezembro.
- RIO DE JANEIRO. (1989). Constituição do Estado do Rio de Janeiro. Assembléia Legislativa, Rio de Janeiro, RJ.
- STAINBACK, S. & STAINBACK W. (2004) Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre, RS, Artes Médicas Sul.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Jomtien, Tailândia.
- WERNECK, C. (2000). Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro, RJ, WVA, 2.ª ed.

### **3. Integración educativa de las personas sordas en “mc ondo”: un reto al sistema**

*Pamela Molina Toledo  
Licenciada en Literatura Hispánica  
Diplomada en Periodismo Cultural  
Universidad de Chile  
MS in Disability Studies and Human Development  
University of Illinois at Chicago*

29 Julio 200

#### **Introducción**

##### **Sistema Educativo y desarrollo de la identidad: a doble conciencia**

**C**uenta un antiguo relato oriental de un día en la historia humana en que Dios avisó a su pueblo de la ocurrencia de un terremoto que habría de tragarse las aguas de toda la tierra, reemplazándolas por otras que enloquecerían a todo el mundo. El profeta habló hasta el cansancio de este aviso, pero nadie se lo tomó en serio. Así que él, para estar preparado, trasladó hasta su cueva enormes recipientes de agua, de tal modo que no le faltara este elemento en los días de su vida. Poco después

se produjo, efectivamente, el terremoto, que reemplazó las aguas con un nuevo líquido vital y generó un estado de locura colectiva. Dice la historia que regresó el profeta a su cueva contento de haber sido precavido, pero a medida que transcurría el tiempo la soledad se le hacía insostenible. Bajó varias veces a la llanura en búsqueda de compañía, pero sólo recibió el rechazo de la gente, tan diferente ahora de él. No entendían su lenguaje, le creían a él el loco; se reían de sus intentos por comunicarse y le observaban con asombro y curiosidad. Entonces el profeta tomó su decisión: tiró el agua que había guardado, bebió del agua nueva y se unió a sus semejantes en su locura...

Me gustaría partir de la historia de este profeta como un ejemplo para acercarme al tópico de la inclusión educativa de las personas sordas desde mi experiencia personal, por un aspecto que me parece significativo: **la soledad**, que no es aquí simplemente la ausencia de compañía. Se trata de la inmensa soledad **de saberse diferente**; es la soledad que abrazamos cuando se afirma la identidad misma en la diferencia, cuando se toma conciencia de la imposibilidad de ser realmente conocidos en la propia esencia, de establecer vínculos **verdaderos** con los demás en un contexto comunicativo y cultural fundado en la apariencia, en el prejuicio, en el convencionalismo extremo de una mal entendida *normalidad*. Esa irónica soledad de los estudiantes de la única Universidad para personas sordas del mundo, en Washington, USA, cuya comunidad estudiantil es mayoritariamente sorda, pero que por 124 años aceptó que un grupo minoritario de gente oyente tomara las decisiones. ¿Por qué será que el camino de nuestra verdad, de nuestra particular manera de ser y de estar en el mundo (lo que llamamos "identidad") es, todavía, dentro de nuestra postmodernidad cultural "mc ondiana" -parafraseando el mítico pueblo de Macondo, creado por el escritor García Márquez-, una senda demasiado estrecha para llevar compañía?... ¿Quién puede soportar semejante soledad y no sentir también la duda respecto de la propia posición, de la identidad que afirmamos, construimos u ocultamos, y no ceder a la tentación de asimilarse al otro, de renunciar, de optar por el disfraz social que se impone como válido

o “cuerdo”?... ¿Quién puede soportar y hasta cuándo, la nostalgia creciente de **la comunidad**?

¿Qué entendemos por sordera y por “identidad sorda” y qué tienen que ver estos términos cuando hablamos de una educación inclusiva?.. Nuevamente me remito al cuento: se relacionan por el dilema *soledad v/s comunidad*. En la literatura científica de los últimos años se han discutido dos opuestas perspectivas para conceptualizar la sordera. La primera la define como un estado médico-patológico, mientras que la segunda la considera como una cuestión de *identidad cultural*. Ambos modelos han condicionado la forma en que recientemente se ha desarrollado la investigación en sordera y han influenciado fuertemente la visión social acerca de las personas sordas y su educación.

La perspectiva médica, centrada en la “deficiencia” del mecanismo audiológico humano, define la sordera como una patología que necesita de algún remedio para compensarla (a través de la rehabilitación en el habla: el “audismo”, o el “oralismo”: la normalidad impuesta por la cultura dominante.<sup>7</sup>

Pero, por el otro lado, como Shapiro, Paddy Ladd, Skiliar y otros autores han dicho<sup>8</sup>, las personas sordas no se sienten como “personas con discapacidad”, en el sentido médico del término. La diferencia es planteada aquí como una cuestión de **identidad**, una manifestación cultural en sí misma, que no necesita ni remedios ni reparaciones. Desde la perspectiva sorda, el modelo social de la discapacidad no es lo suficientemente revolucionario, no rompe con los estigmas ni los parámetros sobre los cuales se levanta el modelo médico. Es más de lo mismo. Esto, porque el principio de la definición siempre parte desde la “deficiencia” física, la ausencia de algo, la “desventaja”, el “impedimento” que no encaja con las

---

<sup>7</sup> Cfr. Foucault, Michel: *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. New York, Pantheon Books, 1980. Skiliar, Carlos: “Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)”. En Frigerio, Graciela y Skiliar, Carlos: *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. 2005.

<sup>8</sup> Shapiro, Joseph: *No Pity. People with disabilities forging a New Civil Rights Movement*. New York, Three River Press, 1994. Ladd, Paddy: *Understanding Deaf Culture. In search of Deafhood*. UK, Multilingual Matters, Ltda., 2006.

normas con que la sociedad ha sido diseñada. El modelo social, acentúa que las sociedades han sido construidas únicamente para el beneficio de personas sin discapacidad, creando barreras que impiden el ejercicio de la ciudadanía e igualdad de oportunidades a todos aquellos que no responden a esta norma. Este modelo, que se enfoca en que es el diseño social arbitrario el que genera lo que llamamos “discapacidad”, incorpora a las personas sordas desde el parámetro de “la falta de audición”: la condición física, sensorial, de la sordera o -en otras palabras-, una vez más, el mismo modelo médico puesto al revés. Así, en consecuencia, las legislaciones derivadas del modelo social satisfacen las demandas individuales de accesibilidad comunicativa de una persona “con discapacidad auditiva”, tales como timbres de luz, teléfonos de textos, televisión subtitulada y se aplica tanto a las personas sordas pre-locutivas como post-locutivas sin distinciones (y dada las diferencias culturales y lingüísticas de ambas, esta distinción debería realizarse). No hay nada dirigido a la comunidad sorda entendida como comunidad cultural, ni a sus profundas necesidades **colectivas**.<sup>9</sup>

Pero este debate entre el modelo médico y el modelo social no se da sólo en la teoría y en la investigación académica y social. También se da en la vida de todos los días de cada una de las personas con discapacidad y de las personas sordas en particular. Es lo que, a nivel de los estudios de la cultura sorda, llamamos “**la doble conciencia**”: vemos a nosotros mismos de la manera como nos ven los demás, las personas oyentes o sin discapacidad y llevar el debate al interior nuestro, en las actitudes diarias frente a la sociedad. Ese debate de dudar de quienes realmente somos, de la forma particularmente visual que tenemos para aprehender el mundo y pensar que la mayoría que se autodenomina “normal” tiene siempre la razón. La doble conciencia es parte del proceso del “llegar a ser” una Persona Sorda, la discusión interna entre quién siento que soy y quién me dicen que debo ser, la pregunta interminable sobre las **posibilidades del hombre y de la mujer sordos y/o con discapacidad para definir su propia profundidad** en una sociedad de máscaras.

---

<sup>9</sup> Ladd, Paddy, op.cit, pág. 15.

Este proceso de doble conciencia es el que yo viví en mi paso por la educación regular después de haberme convertido en una persona sorda a los 13 años de edad. Siendo persona sorda post-locutiva, heredé no sólo la lengua sino también la cultura y los prejuicios del mundo oyente, que asimilé como parte de mí. Me definí y juzgué a mí misma desde la visión oyente, como persona “con discapacidad auditiva”; como persona “con dificultades de audición” o “no oyente”, poniendo el eje en el paradigma médico, en el “audismo”, el “oralismo” (no como Persona Sorda, desde una perspectiva que va más allá de la palabra misma y apunta a sus connotaciones). Me auto-asumí en desventaja respecto de los oyentes porque era yo –era “mi culpa”- quien se había quedado sorda. Cómo afectan estas conceptualizaciones, sociales y personales, la calidad de la “inclusión” a todo nivel es lo que quisiera reflexionar aquí.

### **¿Integración o Inclusión educativa?**

Pasar de la integración a la inclusión no ha sido un proceso fácil en América Latina, donde hay una clara tradición de selectividad, segmentación y exclusión por parte de la escuela regular. Algunos ejemplos de esto son:

- la cultura del “niño problema”, que ve en la diferencia una amenaza para el proceso de enseñanza de la mayoría que se autodenomina “normal”, terminando por excluir a estos niños y niñas con discapacidad del aula.
- La selección del alumno sobresaliente; en donde el niño o niña con discapacidad debe cumplir el rol del “súper héroe” para sobrevivir dentro de un sistema que excluye a quienes tienen bajo rendimiento. Esta modalidad de exclusión ha sido práctica sistemática de las escuelas consideradas “de calidad” y se expresa también en formas de segregación socio-cultural, clasista y hasta racial. En esto también influyen las bajas expectativas de los propios profesores respecto de sus alumnos con discapacidad, lo que afecta enormemente el comportamiento escolar de estos últimos. En Chile esta situación es común en las escuelas para

personas sordas y las escuelas regulares. La selectividad no es una política de Estado pero sí una práctica enraizada en los establecimientos educacionales, aceptada incluso por la comunidad como “natural”.

- La repitencia y la deserción escolar, que en el fondo son índices de una ineficiencia del sistema educativo y que sin embargo ha pasado a formar parte de la cultura escolar.

En general y según lo sostienen los estudios de la UNESCO en la región, la idea de una educación exclusiva está mucho más arraigada, como una cuestión de status, en la cultura latinoamericana que la educación inclusiva. Si bien siempre han existido casos aislados en que niños, niñas y jóvenes con discapacidad, especialmente discapacidad motora, se han educado en la educación regular, la “integración” escolar es un fenómeno relativamente reciente. Y no hablemos de una “inclusión”, mucho menos en un contexto educativo y cultural **donde la barrera es el lenguaje**. Eso aún no existe en Chile ni tampoco en muchas partes de América Latina.

En Chile las escuelas especiales para sordos son en su mayoría sólo de Enseñanza Básica y yo estaba cursando mi primer año de Enseñanza Media cuando quedé sorda. Además, yo tenía todo el lenguaje de la mayoría ya adquirido, por lo que no había escuela para sordos que me aceptara. El colegio regular en que estaba estudiando no me quiso tampoco de regreso: mi nueva condición de persona diferente complicaba a los profesores. Para ese colegio yo sería la “niña problema”. Así, mis padres tuvieron que “mendigar” en diferentes establecimientos la posibilidad de mi ingreso y finalmente lo consiguieron como un favor personal. Yo estaba en entrenamiento particular fonoaudiológico para no perder la voz y aprender a leer los labios. En otras palabras, yo vivía la sordera desde la perspectiva del *oyentismo*. Tuve que experimentar un ambiente hostil donde yo era la única persona diferente, sin apoyo de interpretación, subtítulo, flexibilización curricular, nada. Lo mío fue “integración” forzada: sentarme en la misma aula y tratar de adaptarme, por imposición, a las condiciones de la mayoría. Soporté la burla diaria de mis compañeras, gritos inútiles, humillaciones y... soledad. Mi arma de batalla fue, dentro del mismo marco

que impone un sistema educativo excluyente, jugar el rol de la “súper héroe”: desarrollar un rendimiento académico excelente que demostrara que ser sorda no significaba ser incapaz. Y entonces mi conciencia de identidad, que asumía las barreras y la discriminación como parte natural de una vida que debía ser un campo de batalla desde el momento en que había dejado de ser “normal”, replicó internamente la perspectiva oyente para auto-visualizarme en tanto persona: victimización, subestimación, aislamiento, sentimiento de culpa. Ello coexistía, sin embargo, al mismo tiempo, con otra visión interna que instintiva y naturalmente me decía que no era justo aceptar estas cosas como parte natural de mi ser sorda, porque yo seguía siendo la misma persona y con el mismo valor que cuando fui oyente. No había nada equivocado, nada que rehabilitar en mi nueva manera de acercarme al mundo. He aquí la *dobles conciencia*. Pero no tuve, en todo el sistema escolar, algún elemento de apoyo u orientación para desarrollar mi ser sorda, mi identidad diferente, mis maneras ahora diversas de expresar y comunicar el mundo, mi autoestima y autoafirmación. Por una parte, mi natural sentido de los derechos humanos me empujaba a la resistencia y a la sublevación y, por la otra parte, mi visión oyente me llevaba por los caminos de la sobrevivencia en un “aguante” diario de la discriminación y en el desarrollo de herramientas anexas para jugar el juego de los estudios en las mismas condiciones y con las mismas normas que la mayoría oyente. No tenía tampoco un modelo cercano de otra persona que fuese como yo. El sistema y el proceso de mi educación me empujaron a desarrollar una identidad escindida, concentrada en la sobrevivencia en un ambiente hostil, identidad en suspenso y -como el profeta de nuestro cuento- sin pueblo, sin pertenencia. Por eso es que estoy convencida que si queremos hablar de inclusión educativa de las personas sordas al sistema de la educación regular -que hoy en día no existe por mucho que tengan Personas Sordas en el aula-, no pueden olvidarse de la inmensa responsabilidad que la educación tiene en la formación de la identidad de una persona; esta identidad que en definitiva influirá en la calidad de su condición de vida humana al interior de la sociedad. Y por eso mismo es que es

también tan importante que niñas y niños sordos tengan la oportunidad de aprender con sus iguales.

Cuando terminé mis cuatro años de Enseñanza Media en estas condiciones (sin apoyo, sin políticas de inclusión, sin flexibilidad ninguna, consiguiéndome los apuntes de clases con algunas compañeras y sin reales amistades), decidí que iba a ingresar a la Universidad. Quería estudiar Periodismo en la Universidad de Chile. Sin embargo, me topé ahí con una nueva barrera: existía un reglamento interno de la Escuela que decretaba que personas ciegas y personas sordas no podían ingresar.

Rendí la Prueba de Aptitud Académica, otra vez sin ningún apoyo para la accesibilidad a la información, en una situación que es nueva y altamente estresante para cualquier joven oyente que sale del colegio y doblemente para mí en un contexto en que la sordera era algo que evitaba hacer visible. Yo todavía temía decir que era una persona sorda, interrumpir, levantar la mano para pedir que alguien repitiera lo que no entendía. Porque conocía el rechazo, la incomodidad y el miedo que eso provocaba en los demás. Así, durante mis años de estudio en el sistema regular Intentaba esconder mi sordera, desarrollando la intuición y recogiendo la mayor cantidad de información posible a través de mis ojos. Yo me explicaba a mi manera las ecuaciones matemáticas, por deducción de lo que veía. Y mis auto-explicaciones eran tan efectivas, que hasta mis propias compañeras, enemigas en el día a día del aula, me pedían, fuera de las clases, que les explicara problemas y ejercicios. Este es un ejemplo del resultado eficaz de una manera visual, alternativa, no convencional, de recoger la información.

Pero las barreras y mis problemas no se acabaron con el colegio. En Chile hasta el día de hoy no existe una política de inclusión de las personas con discapacidad a la Educación Superior. Recientemente algunas universidades están incorporando normas internas para la admisión de personas con discapacidad y, en algunos casos, para la flexibilización curricular y la generación de entornos accesibles. Algunas permiten personas con discapacidad sólo en ciertas carreras, no en todas. Estos esfuerzos de inclusión, todavía limitados, son aislados, privados, y no responden a una política de conjunto en el sistema educativo, por lo cual resulta

también difícil fiscalizar sus resultados. La reciente política de Educación Especial del Ministerio de Educación (aprobada en el año 2006), dirigida a los establecimientos de Enseñanza Básica y Media, no tiene vínculo alguno con la Unidad de Educación Superior del mismo Ministerio.

Dado que no podía estudiar periodismo y lo mío eran las letras, ingresé a la Escuela de Literatura de la Universidad de Chile. Allí, yo tuve que depender de la voluntad individual de cada profesor, para que me permitieran grabar sus clases, que posteriormente mis padres transcribían en las noches. Fueron años de esfuerzo doble, tanto de mis padres como mío. Y a pesar de lo que demoraba mi acceso a una clase (la transcripción de una sola clase duraba dos o tres días y un tanto más el leerla después) yo daba las pruebas al mismo tiempo que los demás. Poco a poco, mis compañeras y compañeros empezaron también a ofrecerse para transcribir clases grabadas. Por el tercer año, yo dejé de usar grabadora y me limité a conseguirme copias de diferentes apuntes de clases, apoyando esto con la bibliografía del curso. Ya tenía la suficiente base teórica y cultural como para poder proceder de esta manera. Por lo general, los apuntes de estudiantes son meros “ayuda-memoria” de aquello que han escuchado. Sin una base conceptual sólida, si uno se atiene solamente a las notas de una clase que no escuchó, se pierde muchísima formación valiosa. Así, yo siempre intentaba conseguir apuntes de más de una fuente.

Después de terminar literatura, supe que la norma discriminatoria de ingreso que había en la Escuela de Periodismo, había sido eliminada. Así, decidí volver a intentar estudiar periodismo, también en la Universidad de Chile. Sin embargo, aunque la norma había ido eliminada, aún no había políticas de inclusión. Después de cinco años estudiando y a sólo 6 cursos de terminar la carrera, no quisieron flexibilizar la malla curricular ni permitirme una evaluación diferenciada en el ramo de radio, donde todo el trabajo de práctica se basaba en la audición. Elevé peticiones a la Dirección y Rectoría, esperé por mucho tiempo decisiones de profesores para una evaluación teórica del ramo. La dilación constante en darme una respuesta provocó que reprobara el ramo por falta de evaluación y quedé fuera de la Universidad. Esta fue la gota que rebalsó

el vaso en mis intentos de seguir las reglas de la mayoría. Hasta ahora, yo había sobrevivido al sistema según esa norma, visualizándome y auto-valorándome desde el oyentismo y la opresión lingüística y cultural.

### **¡Y sobreviví el terremoto!**

Estando aún en la Universidad me topé un día, en una conferencia en otro lugar, con varios jóvenes sordos que me invitaron a su organización. Así fue como ingresé, por primera vez, **a la comunidad sorda**. Ese encuentro con una comunidad de iguales fue un verdadero terremoto en mi vida. El terremoto del profeta del cuento, que cambió las aguas del planeta, pero que también trajo el cuestionamiento de decidir dónde estaba la supuesta cordura y dónde la locura. Palpé el orgullo sordo y una manera diferente de ser y de estar en el mundo. Conocí los chistes sordos, su capacidad de reírse de lo dado por indiscutible desde el criterio de la “normalidad”. ¡Y encontré mi pueblo, mi pertenencia, mi familia, mi comunidad! Boté el agua del eufemismo de “no oyente” y bebí el agua nueva en el aprendizaje de la lengua de señas chilena y la interacción cultural.

Si por sordera entendemos la falta o la pérdida de la audición, la idea de “orgullo sordo” debe resultar muy confusa. Pero en la comunidad sorda yo tuve la oportunidad de conocer a quienes son sordos desde el nacimiento o desde etapas pre-lingüísticas, para quienes su primera lengua es la lengua de señas, lo que genera un ambiente cultural y lingüístico único, donde se pierde el estrés y se vive el orgullo y la tranquilidad. Un cambio muy grande empezó a desarrollarse en mí: **la segunda conciencia, la de mi comunidad cultural**. El proceso de ir más allá de la concepción patológica de la “sordera” y de llegar a asumirse como una **Persona Sorda**: con la convicción de que nuestra diferencia no está en nuestro cuerpo, no está en la ausencia del sonido, sino en nuestra **IDENTIDAD**, una identidad que se construye **colectivamente**. Ser sordo o sorda trae consigo una manera diversa de concebir el mundo respecto del “sentido común” y la norma social canonizada por los oyentes. Una que es colectivista, visual, cultural (ritos,

costumbres, normas) y lingüística. Una “normalidad” otra, que involucra una conceptualización también diferente, tanto respecto de los modelos sociales de la discapacidad, como de los modelos excluyentes del *oyentismo* (*o audismo*). Ya no es el simplismo de oír o no oír. Se trata ahora de una más realidad compleja, donde se hace forzoso manejar nociones de *epistemología sorda* y de *colonialismo lingüístico*. Desde este punto de vista, la comunidad sorda plantea la conceptualización de un nuevo modelo o paradigma en los estudios de discapacidad: **el modelo lingüístico-cultural**, según el cual la comunidad sorda es una nueva manera de definir nuestro mestizaje latinoamericano en la aldea de “Mc Ondo”.

La Comunidad Sorda como apuesta de mestizaje cultural:  
la afirmación orgullosa de “*los nadies*”<sup>10</sup>

Esta perspectiva trae importantes repercusiones para la manera de enfrentar el sistema educativo, para definir una verdadera “inclusión” de las personas sordas en el aula. No existe condición humana sin cultura, ni cultura y pensamiento plenos sin lenguaje.

Es por esta misma razón que mi propia experiencia en el sistema educativo chileno no puede compararse a la de una Persona Sorda pre-locutiva. Hasta el día de hoy, las personas sordas que ingresan a la Universidad y se mantienen allí son contadas con los dedos de una mano. Hay significantes diferencias socio-lingüísticas entre las Personas Sordas y las personas que prefieren llamarse “con discapacidad auditiva”, “hipoacúsicas” o “con problemas de audición”. Diferencias entre quienes se sienten orgullosas de pertenecer a la comunidad sorda y quienes la rechazan porque, en la mayoría de los casos, pertenecen a diferentes realidades culturales y lingüísticas. Así, resulta muy difícil que las Personas Sordas puedan tener éxito en un sistema educativo que tiende a homogeneizar, que cae el error y la superficialidad moderna de reducir todo que llamamos “realidad” a los polarismos puro/impuro; blanco/negro, civilización/barbarie; bueno/malo; oyente/sordomudo.

---

<sup>10</sup> Galeano, Eduardo: “*Los Nadies*”

Mi historia en el sistema de la Educación Chilena podría haber sido muy diferente, menos exitosa académicamente, si yo no hubiera sido una persona sorda post-locutiva, que puede hablar, escribir y leer en la lengua de la mayoría, como si fuese parte de esa mayoría.

La Persona Sorda percibe el mundo de una manera muy diferente a los oyentes (Padden and Humphries, 2005; Sacks 1989), a través de una cultura y un lenguaje **visuales**, que también generan un peculiar **sentimiento de comunidad universal** entre aquellos que comparten la orientación visual para acercarse al mundo. Y esta aproximación conceptual y práctica es tan pervasiva, que también representa cómo adquirimos lenguaje, cómo procesamos pensamiento, cómo nos comportamos y cómo nos comunicamos. Es **un estilo de vida**.

Después de lo sucedido con la carrera de Periodismo, yo decidí especializarme profesionalmente en el tema de la discapacidad, un ámbito en el que ya estaba militando activamente desde la base social. Realicé una investigación de los principales centros de Educación Superior en el extranjero (en Chile no tenemos) que incorporaran post-grados en Discapacidad dentro de sus ofertas académicas. Dado que yo sabía escribir y leer en inglés –una ventaja más de haber nacido oyente, pues los colegios para sordos recién en los últimos años están incorporando clases de inglés en la malla curricular de los últimos cursos-, la Fundación Ford impulsó mi postulación a programas de postgrado en países de habla inglesa. En el año 2005 ingresé a estudiar un *Master en Discapacidad y Desarrollo Humano* en la Universidad de Illinois en Chicago, una de las Universidades líderes en este tema en USA.

A pesar de encontrarme con el desafío del shock cultural, de la falta de apoyo emocional que da la cercanía de amigos y familiares; de ser, en USA, literalmente “sordo-muda”, ya que no hablo el inglés oral (no recuerdo cómo pronunciarlo) y de tener que estudiar en dos lenguas que, de hecho, son mi tercera y cuarta lenguas (el inglés y la lengua de señas norteamericana); la disponibilidad de recursos para la accesibilidad en el proceso de aprendizaje y de participación en la sala de clases es, en calidad, de una diferencia abismante con respecto a lo que hay en Chile y, en general,

en América Latina. Llegando a Chicago, en el mismo aeropuerto, me dieron la bienvenida un par de intérpretes proporcionados por la Fundación Ford. Una chica oyente, usuaria de lengua de señas norteamericana (ASL), lengua que yo aún no conocía. El segundo chico, sordo, de origen mexicano, interpretó para mí lo que decía la chica. Ustedes se preguntarán: “*cómo?... un intérprete sordo?*” Sí: un intérprete sordo. Porque, como decía más arriba, nuestra cultura visual genera un sentimiento de **comunidad universal compartida**. Las lenguas de señas son diferentes en cada país, porque cada cultura tiene diversas formas de representarse visualmente conceptos e ideas. Sin embargo, para quienes desarrollamos cultura visual, resulta fácil y rápido comprender y compartir los diferentes códigos de representación lingüístico-visual. No es lo mismo para un oyente, por muy hábil que sea en una lengua de señas y ése era el caso de la chica intérprete. Ella no podía comprender lo que yo decía en lengua de señas chilena; él sí, aunque no conociera mi lengua. Yo no podía comprenderla cuando ella usaba ASL; pero a él -que usaba códigos visuales de una cultura común, aunque no compartiéramos la misma lengua de señas-, le entendía todo. Este primer encuentro fue decisivo y memorable en mi nuevo proceso de aprendizaje. Me relajó, me hizo sentirme en familia. La comunidad de sordos en cualquier parte del mundo, aún a pesar de las diferencias lingüísticas, sigue siendo una familia donde hay códigos de reconocimiento común. Por eso, hay que insistir: el tema de la *identidad sorda* va más allá incluso del uso de una lengua. **Es cultura.**

Hoy en día defiendo y difundo la necesidad de contar con **intérpretes sordos** como recurso de apoyo para la inclusión educativa, cuando la Universidad o el Colegio reciben a un estudiante sordo extranjero o bien proveniente de otras culturas y lenguajes minoritarios.

Otro aspecto destacable, es que cada Universidad en USA maneja una **política de inclusión** de personas con discapacidad claramente definida, coherente con la ley de discapacidad de USA, incorporando una oficina de recursos de apoyo para personas con discapacidad, que vela por proporcionar ajustes al entorno para la eliminación de barreras y para promover un ambiente accesible,

amistoso e inclusivo. Dentro de estas políticas, la determinación del tipo de recurso de apoyo se realiza conforme a las características específicas de cada persona. Fue así como, en un principio, la Universidad dispuso para mí –dado que yo aún no aprendía el ASL- una traductora español-inglés y servicios de subtítulo en tiempo real (CART). De esta manera, yo podía participar en clases hablando en español y traducida por mi asistente. Leía en inglés lo que decía el profesor o profesora a través del CART, al mismo tiempo que ella o él hablaban. Si necesitaba opinar o preguntar, procesaba y traducía mentalmente al español para poder hablar. Posteriormente, me mandaban una copia de toda la transcripción por email. Para mí esta innovación tecnológica disponible en USA fue un descubrimiento maravilloso, que me hubiera facilitado la vida con creces en Chile, mientras estuve estudiando literatura y periodismo. Permitiría, de llevarse al país, que muchas Personas Sordas que hoy están fuera del sistema, pudieran incorporarse o retomar sus estudios y terminarlos con éxito. Mis padres se habrían ahorrado horas y horas de trabajo y los profesores se habrían ahorrado el estrés. En suma, es una inversión que significa un ahorro y ganancias significativas a largo plazo, no sólo en lo financiero sino también a escala humana.

Al mismo tiempo que utilizaba este sistema, yo tomé clases de lengua de señas norteamericana (ASL) en la Universidad de Chicago durante un año. De esta manera, pude ir incorporando poco a poco los servicios de interpretación en lengua de señas para mis clases, en vez de la traducción oral. Dado que, como persona sorda, tenía desarrollada mi cultura visual, aprendí muy rápido y establecí una comunicación muy efectiva con mi profesora sorda. Al año siguiente asumí una ayudantía académica en enseñanza de ASL. Era la primera profesora asistente sorda y la primera vez que los estudiantes de pre-grado oyentes tenían que enfrentarse a la clase de ASL sin un apoyo oral. Pero la presencia de dos profesoras sordas en el aula generó un estímulo inusitado entre los estudiantes, a tal punto que lideré grupos de estudio fuera de clases, reuniones de práctica en las horas de almuerzo; salidas a terreno para compartir con la comunidad sorda y, finalmente, una organización estudiantil de práctica del ASL y promoción de la

cultura sorda. Hasta antes de esto, mi comunicación con mis compañeros oyentes había sido a punta de papel y lápiz. Cada vez que me invitaban a alguna reunión social, sabíamos que había que llevar cuadernos y ellos se turnaban en escribirme qué era lo que estaban diciendo. La escuela me facilitó también un dispositivo de traducción de la palabra escrita a la voz hablada, ya que nadie estaba entrenado en la lengua de señas al interior de la Universidad.. Pero el aparato acentuaba para mí el mismo paradigma del *ser-como-el-oyente*. Lo rechacé y en cambio aprendí la lengua de señas norteamericana y comencé a difundirla. En el año 2007 la oficina de recursos de Discapacidad de la Universidad cambió su Directora y la nueva, venida desde la Universidad de Costa Rica, que participó en el proceso de la *Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad*, venía empapada del paradigma social y decidió hacer grandes cambios. Dentro de esos cambios, incorporó la contratación de estudiantes con discapacidad para trabajar en la oficina y diseñar programas que no sólo estuvieran enfocados a proporcionar recursos de apoyo para la accesibilidad individual, sino a construir **un clima cultural de inclusión y respeto de la diversidad**, que es lo que realmente involucra un cambio de paradigma. Empecé a trabajar como *Consultora de Acceso a la Comunicación*, realizando seminarios y talleres en torno a la cultura sorda, la lengua de señas, la identidad sorda y la inclusión de estudiantes sordos internacionales. El impacto fue muy positivo y la demanda por aprender la lengua de señas bastante grande. Presenté un proyecto para incluir clases oficiales de ASL como parte del requisito de lenguas extranjeras en los cursos de pre-grado y fue aprobado. Este proyecto se implementará a partir del año 2009.

De esta experiencia recogí que la incorporación de recursos tecnológicos y humanos para facilitar la accesibilidad de las personas con discapacidad al aprendizaje, a la sala de clases y al currículum no son suficientes. Se necesitan políticas y programas que generen **espacios multiculturales y multilingüales**, para que la “inclusión” sea realmente efectiva. La contratación de personas sordas en el área de servicios de discapacidad inició un cambio cultural muy interesante al interior de la comunidad universitaria. Nos convertimos en modelo para esa meta de inclusión: en

vez de simples beneficiarios de la política inclusiva, el objeto pasivo dentro de un mismo esquema con diferente máscara, pasamos a ser los agentes prestadores de nuevos servicios. Los “nadies” se vuelven “alguien”, se hacen visibles. Con nuestra presencia, con nuestra lengua diferente, con nuestra especial manera de expresar la realidad, éramos los verdaderos profesores y la gente se ha visto en la obligación de hacer el esfuerzo por comunicarse para obtener un servicio; aprendiendo en el proceso a cuestionar las jerarquías de orden y de valor humano de la realidad canonizada.

### **Educación Multilingüe y multicultural versus colonialismo lingüístico**

Si en USA ésta es aún una experiencia incipiente, apoyada por un sistema legal y por una educación de personas sordas que desde hace mucho tiempo pone en práctica el respeto al derecho de ser educados en la propia lengua (produciendo profesionales sordos de alta calidad en todas las disciplinas); en América Latina las percepciones, valores y experiencias de las personas sordas no son incorporadas dentro de la lengua dominante y en la mayoría de los países la lengua de señas no es considerada un idioma. Por el contrario, es percibida como una “desviación de la norma” y, por consiguiente, la comunicación, valores y cultura de las personas sordas son devaluadas y denigradas.<sup>11</sup>

Nuestra discapacidad, como todas las minorías, atrae una percepción del mundo que se rebela contra el colonialismo y su mito del mundo “perfecto” a la manera positivista, racional y de mercado. Trae consigo una mirada *feminizada*, más interna, más emocional que racional, enfocando el valor del ser humano **en su capacidad de “ser”** y no de “producir”. Una visión de mundo mestiza, plural, de luces y de sombras, que acepta lo imperfecto, lo heterogéneo y lo caótico, como otra forma de belleza y de verdad.

---

<sup>11</sup> Cfr. Jankowsky, Jankowski, Katherine: Deaf empowerment. Washington, Gallaudet University Press, 2002, pág. 3.

Las personas sordas tenemos “discapacidad” a causa de la escasa y conflictiva interacción con el mundo oyente y no a causa de un diagnóstico médico. El tardío acceso del sordo a su lengua puede reducir considerablemente sus capacidades para el aprendizaje y la integración a la sociedad, quedando marginado de todo el bagaje de valores, ideas y relaciones casi infinitas con que conformamos nuestro mundo. En los últimos 120 años a lo largo del planeta, los niños y niñas sordos y sus padres han sido subyugados por un cúmulo de políticas y discursos orientados a prevenirlos contra el uso y la enseñanza de la lengua de señas. Desde el Congreso de Milán en 1880, se prohibió a profesores sordos ejercer la enseñanza. Y como consecuencia de estas nuevas políticas, conocidas dentro de lo que se ha llamado “*el oralismo*”, hay un alto porcentaje a lo largo de la historia de deserción escolar sorda; niños y niñas sordos de sectores rurales o alejados, que nunca fueron a un colegio y, por último, entre aquellos que sí asistieron, se presentan niveles de lecto-escritura en la lengua oral equivalente a los primeros años de la Enseñanza Básica; así como habilidades de lectura labial también bajas. Esto ocurre no porque ellos no tengan las capacidades intelectuales para lograr un aprendizaje exitoso, sino porque son forzados a aprender en una lengua y en un ambiente casi inaccesibles para sus características. Es reconocido científicamente que para tener éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, necesitamos tener un pleno desarrollo de la primera lengua. A las niñas y niños sordos en la escuela “inclusiva” no se les ha permitido siquiera aprender su primera y más natural lengua.

Tenemos otro dato significativo de los efectos del **colonialismo lingüístico** y de la **homogeneización opresora** que han sufrido las personas sordas en el sistema educativo: si bien experimentamos los mismos porcentajes de desórdenes psiquiátricos genéticos que el resto de la población general, hay una gran diferencia cuando se analizan las estadísticas de los problemas psiquiátricos emocionales y conductuales, que son inducidos por la vida misma: mientras la población general manifiesta un 20 a 25% de casos, entre la población sorda tenemos un 45-50%<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Hindley and Kitson, 2000. Ladd, Paddy, op. cit, pág. 7

Katherine Jankowski dice: *“El lenguaje da forma, y también ilustra, la realidad social. El lenguaje de un grupo transmite su ideología, consciente e inconscientemente. Más aún, el lenguaje puede crear y sostener poder”*.<sup>13</sup>

Desposeídas de la lengua natural, las personas sordas no tienen una realidad, ni una identidad, ni una ideología propia, a qué atenerse para procesar la información y para construirse tanto individual como colectivamente. El poder político, médico, educacional y las estrategias de los medios de comunicación social, interactúan y refuerzan entre sí el control homogeneizante del pensamiento. Sobre esta ideología dominante la gente construye su realidad del mundo, sus identidades y sus relaciones con otras personas y con la sociedad (Fiske, 1987; Burke, 1973). Así, la cultura sorda comparte conceptos y experiencias con otras minorías culturales y lingüísticas que han vivido la opresión del lenguaje. Incluso cuando los grupos subordinados reconocen que los discursos dominantes les han impuesto conductas que ellos rechazan, de todas maneras ellos podrían continuar comportándose según la norma social, quizá por el temor de que, al rechazar el status quo, tendrán que enfrentar la enorme responsabilidad que viene con la independencia (Freire, 1970)<sup>14</sup>.

### **El papel del lenguaje y la cultura en la inclusión educativa de las personas sordas y en la sobrevivencia de la comunidad**

Un niño o niña con discapacidad que recibe una pobre o nula educación debido a las múltiples barreras, tendrá también un bajo nivel de inclusión social y esto será considerado como un crimen contra ese individuo, cuyo principal objetivo es sentirse “en casa” dentro de la sociedad. Pero en el caso de las personas sordas, nosotros asumimos que nunca nos sentiremos completamente “en casa”, o “en familia” dentro de la sociedad oyente, mientras la sociedad no sea usuaria también de nuestra lengua. Para nosotros la “casa” o “la familia” **es la comunidad sorda**, donde podemos entender y ser

---

<sup>13</sup> Jankowski, Katherine, Op. Cit.

<sup>14</sup> Freire, Paulo: Pedagogy of the Oppressed. New York, Continuum, 1970.

entendidos en total plenitud y podemos compartir una cultura en común. En la comunidad sorda en USA yo me volví a sentir “en casa”. Mis amigas y amigos sordos me ayudaron a instalarme en la ciudad, a adaptarme a la sociedad norteamericana y a continuar con ellos en la lucha porque llegue el día en que la mayoría acepte y use la lengua de señas tanto como la lengua oral y podamos entrar y salir de ambos mundos y ambas culturas en igualdad. Mientras esto no suceda, si niñas y niños sordos continúan recibiendo una educación lingüística y culturalmente opresiva, donde además el alumno o alumna sordos permanecen aislados de sus pares, no es sólo al individuo al que se está dañando, sino también **a toda la comunidad** a la cual ellos o ellas pertenecen. La identidad se desarrolla y se afirma en el proceso educativo. Niñas y niños separados de su cultura y de su lengua y educados sobre la idea que *ser-como-el-oyente* es la mejor forma de insertarse en la sociedad, no podrán desenvolverse con plena libertad tampoco al interior de la comunidad sorda. Así es como en América Latina tenemos comunidades de sordos donde la *doble conciencia* de que hablaba al principio de este artículo es un permanente debate, donde no está clara la propia identidad y, por lo tanto, no hay herramientas para la lucha cotidiana por la autodefensa de derechos civiles y por una inclusión plena en la sociedad de la mayoría. La opresión de la educación de niñas y niños sordos, según las políticas pseudo inclusivas que actualmente tenemos, es —en la práctica— una **doble opresión: contra la persona y contra la comunidad**, en tanto afecta también la calidad de vida y de sobrevivencia de la propia comunidad cultural.<sup>15</sup>

A nosotros se nos imponen dos opciones actualmente. Por un lado, la **“asimilación”** (botar el agua original, abrazar el “oralismo” y el “oyentismo” dominantes): ser un “integrado” a la fuerza en la locura de un mundo que funda el conocimiento y el aprendizaje desde lo que se capta a través de los sentidos, la razón instrumental y la lógica de mercado, poniéndole a la persona sorda la camisa de fuerza del oralismo, que es la muerte de la identidad y que para las personas sordas es intentar parecer lo más “normales” posibles (usar audífono, ponerse implante, hablar bien la lengua de

---

<sup>15</sup> Cfr. Ladd, Paddy, op. Cit.

la mayoría, que no necesite intérpretes -una profesión que en Chile prácticamente no existe si no es por voluntarismo-); incorporarse a una política de formación “corporativa” desde un “centro de estudios” con un sistema de comunicación “vertical” (el profesor que lo sabe todo y habla, el alumno pasivo que sólo aprende y repite modelos canonizados); que no da cuenta de la capacidad creadora de mundos que la interacción comunicativa con una comunidad diversa y con un lenguaje diferente podría aportar al sistema completo. La política de la *asimilación* implica profesores e instituciones que piensan que no es bueno usar la lengua de señas en el aula, porque desde su punto de vista contribuye a separar en vez de unir. Porque, bajo la “realidad” que ellos creen válida, el que hable con señas es el que está loco, cuando en realidad la negación de la lengua originaria y propia, ese culto “a lo ajeno”, constituye la verdadera locura de nuestro mestizaje negado, la amenaza de destrucción de identidades. Cabría preguntarse si se puede llamar “inclusión” a mantener en el aula a un grupo de personas sordas durante un promedio de 7 horas, entendiendo poco o nada del discurso de un profesor que se pasea por la sala sin usar recursos visuales de apoyo; leyendo apuntes que no están adaptados a su universo lingüístico-cognitivo; sintiéndose impotentes, aburridos, solitarios en su ignorancia y en su imposibilidad de expresar sus reclamos y sus dudas, para que después se les aisle con un especialista en sala aparte y en otro horario, a fin de recibir las explicaciones de las horas en que estuvieron sentados sin nada que hacer y nada que decir...? “El aula de recursos” resulta, al fin y al cabo, una segregación más y sus contenidos formativos de todas formas serán insuficientes para competir en igualdad de oportunidades con las y los compañeros de curso.

¿No sería mejor “inclusión” permitir al interior de la sala de clases a un intérprete en lengua de señas que traduzca al mismo tiempo que el profesor la materia de clases, de tal forma que los niños y niñas sordos puedan opinar, comentar y preguntar en igualdad con sus pares oyentes lo que están aprendiendo? ¿O que los profesores mismos sean usuarios de la lengua de señas?... ¿Que existan adultos sordos ejerciendo como profesores y/o asistentes, a

fin de que niños y niñas sordos puedan tener un modelo adulto, fundamental para la construcción de sus propias identidades?

Por otro lado, tenemos la otra alternativa: **la diferenciación** (guardar el agua original, la lengua de señas); la afirmación rebelde y aislada de la propia identidad diversa, el encierro en la comunidad de origen y en la propia lengua como rechazo a una sociedad que no adapta sus mecanismos de comunicación a las necesidades de todos sus ciudadanos, con todas sus diferencias. Es el callejón sin salida de la auto-marginación y la soledad, que ha llevado a comunidades sordas de Centroamérica a rechazar, incluso, la ciudadanía de un país que les niega el derecho de ser diferentes.

Para mí, ninguna de estas dos alternativas involucra **un cambio** en la mentalidad o el paradigma cultural legitimado en nuestras sociedades “mc ondianas”, **que integre plenamente la multiculturalidad y la multivocidad** como perspectiva conceptual y práctica cotidiana.

La **asimilación** impuesta como solución “integrativa” desde la sociedad oyente invita a que *la víctima* (nosotros los sordos, infantes eternos) nos hagamos aceptables convirtiéndonos en *héroes*: cuando nos superamos milagrosamente, cuando conquistamos espacios sociales por porfía y por puro esfuerzo individual y cuando, por supuesto, el oyente puede entendernos sin molestarse demasiado en ello. Esa fue, precisamente, la razón de mi éxito personal en el sistema educativo. Claro está, este “heroísmo” debe darse según las condiciones de la “normalidad”, según la única forma de comunicación y de expresión que para la mayoría oyente es “válida” y seria: el oralismo. Se promueve, así, la aceptación de la diferencia en la medida en que permite a la sociedad sentirse *bueno, solidaria, paternal*, lo que más que una transformación de la mentalidad es en realidad una mal llamada “*discriminación positiva*”, que al continuar legitimando normas unívocas de valoración social repliegan al ser humano sordo a un *mar helado* de silencio, de incomunicación de lo que realmente somos, de soledad infinita que duda de sí, que pierde su sentido de orgullo propio y que denuncia solo por existir el desorden íntimo y absurdo del mundo.

La **sintaxis del gesto** de nuestra lengua de señas, en tanto lengua completa y diferente, bella y expresiva de un universo de

pensamiento y de experiencia no comparable con la lógica del habla, se constituye –por eso mismo–, en el susurro mudo de *la protesta*. Es el instrumento fundamental de la felicidad social y moral de quien nace sordo, al ser constituyente de su sentido de identidad y de orgullo. Es **acción transgresora**, el abrazo con la soledad como oposición a la no-identidad; su vehículo de defensa positiva de sí y de su derecho a ejercer un protagonismo activo, con propuestas enriquecedoras y distintas, en la toma de decisiones colectivas y en la construcción de un mundo para todas y todos.

En suma, en una sociedad en donde no existen estructuras ni instancias educativas, laborales, culturales, sociales, que permitan la convivencia simultánea entre dos lenguas y dos visiones de mundo diversas para un desarrollo común, tanto la tendencia a la asimilación con el oralismo extremo y a la diferenciación marginal de una comunidad sorda auto-complaciente que rechaza el vínculo con el mundo oyente, nos siguen definiendo por nuestra discapacidad y no por nuestra esencia humana legítima, particular y profunda en el modo de comprender y de valorar el mundo, afectando con ello **la calidad** de nuestra sobrevivencia dentro de él.

## **A modo de conclusión**

Aún pese a que falta mucho todavía para que los sistemas regulares del país sean equitativos y den reales oportunidades a las personas con discapacidad, sobre la base de la igualdad en su propia diversidad, resulta poco realista exigir al sistema educativo regular que se haga cargo por sí solo de atender a todos los desafíos y barreras, cuyas raíces **son culturales**. Los problemas de la Escuela están fuera de la Escuela, sus orígenes se encuentran en la sociedad. A fin de desarrollar el coraje de ser y de “hablar”, es necesario construir un fuerte sentido de IDENTIDAD dentro de los grupos marginalizados del sistema (Daly, 1978).

Un importante sector de la comunidad sorda de Chile se está afirmando en una posición más abiertamente radical en contra de la inclusión educativa y a favor de la creación de centros especializados de educación bilingüe y multilingüe. Esto, porque los planes o “proyectos de integración” son elaborados por personas

oyentes y desde el punto de vista oyente, apuntando a “integrar” personas con discapacidad oyentes. Es lógico que el resultado, pese a las buenas intenciones, en la práctica se traduzca en una integración forzada, de la cual egresan jóvenes frustrados, capacitados a medias y con baja autoestima.

Mi apuesta, desde la perspectiva desarrollada en este artículo, es la abolición de toda norma que excluye fundándose en una visión parcial de nuestra realidad heterogénea. **La apuesta es la in-diferenciación.** Quiere decir traspasar los muros engeguecedores del prejuicio y de la apariencia para develar lo que hay detrás de las fachadas, la identidad que por sabida se calla y por callada se olvida; la propia jerga, el propio desierto provocado por la institucionalización de las jerarquías de “capacidades”, del rechazo, de la carencia de valores y de modelos que imitar. Nos obstinamos, a pesar de todo, en el intento de resquebrajar el abismo de soledad impuesto por el medio, la opresión de vivir bajo las condiciones de *normalidad* impuestas, que tanto con la adaptación como con el aislamiento nos condenan a vivir con culpa. Una vez más, esta lengua que en toda nuestra historia ha tiranizado a tantos seres humanos, hoy es nuestro instrumento de reclamo y de afirmación de in-diferencia: el multiculturalismo, el multilingüismo urgente para América Latina, el multimedialismo.

Nuestras exigencias y necesidades -si queremos lograr una verdadera inclusión-, constituyen un desafío para un sistema que todavía no ha pasado, desde la educación vertical, a una comunidad real de aprendizaje **dialógico**. Ellas son:

- El respeto a nuestros derechos lingüísticos: una educación en un ambiente que permita el contacto con los pares y con adultos sordos, multicultural y multilingüe.
- Currículum común a todo el sistema, FLEXIBLE.
- Incorporación de sistemas de Evaluación de Calidad en escuelas regulares y Escuelas para Sordos y de la inclusión educativa en la Educación Superior.
- Presencia de intérpretes en las salas de clases
- Metodologías VISUALES para la entrega de contenidos
- Profesores usuarios de lengua de señas
- Respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje

- Inclusión, en la formación inicial de los profesores regulares, de temáticas vinculadas al paradigma social de la discapacidad, a la Convención por los derechos de las personas con discapacidad y al paradigma lingüístico-cultural.
- Eliminación, en la formación de los profesionales específicos del área de la discapacidad, de una tendencia de enseñanza puramente clínica y “rehabilitadora”. Debe haber un área dedicada a la enseñanza de epistemología y cultura sordas.
- Elaboración de políticas de inclusión coordinadas, en todos los niveles del sistema educativo (básico, medio y superior).

Incorporar una orientación pedagógica interdisciplinaria, crítica de los modelos epistemológicos, en diálogo permanente con toda la comunidad educativa (maestros, padres, amigos, barrio) y con las organizaciones de y para las personas sordas y con discapacidad, para analizar en conjunto sistemas de evaluación de la calidad del proceso y las alternativas para mejorarlo, parece ser el reto actual más consistente a esta difícil, pero no imposible, tarea de construir una Escuela Inclusiva en el “*Mc Ondo*” de Nuestra América.

## Referencias

- De Man, Paul: La resistencia a la teoría.
- Derrida, Jacques: “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas”. En: La escritura y la diferencia., págs. 384-401.
- Eltit, Diamela: “Construcciones nómadas”. En: Revista Nomadías. Santiago de Chile, U. de Chile-PGCAL, Edit. Cuarto Propio, año 1, nº 1, Diciembre 1996, págs. 25-31.
- Estévez, Francisco: Discriminación. Ponencia mecanografiada.
- Foucault, Michel: Glosario Epistemológico. Buenos Aires, Quadrata, 2004.
- Foucault, Michel: Power/knowledge: Selected interviews and other writings. New York, Pantheon Books, 1980.
- Foucault, Michel: Tecnologías del yo. España, Paidós, 1995.
- Freire, Paulo: El grito Manso. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- Freire, Paulo: La Educación como Práctica de la Libertad. Santiago de Chile, ICIRA, 1970.
- Freire, Paulo: Pedagogía del Oprimido. New York, Continuum, 1970.

- Fuguet, Alberto y Gómez, Sergio (compiladores): Mc Ondo. Santiago de Chile, Edit. Planeta, 1996.
- Gallego-Badillo, Rómulo: Discurso sobre Constructivismo. Bogotá, Magisterio, 1996.
- García Canclini: Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México, Edit. Grijalbo, 1989.
- García De La Huerta, Marcos. Crítica de la Razón Tecnocrática. Santiago, Universitaria, 1990.
- Habermas, Jürgen: Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid, Taurus-Humanidades, 1999.
- Jameson, F.: "Postmodernismo y sociedad de consumo". En: La postmodernidad. Barcelona, Edit. Kairos, 1988.
- Jameson, F.: El postmodernismo o la lógica del capitalismo tardío. Barcelona, Edit. Paidós, 1991.
- Jankowski, Katherine: Deaf empowerment. Washington, Gallaudet University Press, 2002.
- Ladd, Paddy: Understanding Deaf Culture. In search of Deafhood. UK, Multilingual Matters, Ltda., 2006.
- Manosalva, Sergio: Integración, modelos y condiciones. Santiago de Chile, UAHC, 1989.
- Magendzo, Abraham, ed: ¿Superando la Racionalidad Instrumental?. Santiago, PIIÉ, 1991.
- \_\_\_\_\_, ed.: De miradas y mensajes en Educación en Derechos Humanos. Santiago de Chile, LOM, 2004.
- Miranda, Margarita; Rojas, Lucía; De la Paz, Verónica: ¡Alumno Sordo Integrado!. Guía para Profesores de Educación General. Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1993, 73 págs.
- Montecino, Sonia: Madres y Huachos. Santiago de Chile, Edit. Cuarto Propio-CEDEM, 1991.
- Padden, Carol and Humphries, Tom: Inside Deaf Culture. Harvard University Press, USA, 2005.
- Sacks, Oliver: "Veo una voz". Viaje al mundo de los sordos. Salamanca, Anaya S.A., 1991, 228 págs.
- Shapiro, Joseph: No Pity. People with disabilities forging a New Civil Rights Movement. New York, Three River Press, 1994
- Skiliar, Carlos: "Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)". En Frigerio, Graciela y Skiliar, Carlos: Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires: Del Estante Editorial. 2005.
- Tugendhat, Ernesto: "Identidad: personal, nacional y universal.". En: Revista Persona, Sociedad. Santiago de Chile, ILADES, Volumen X, Nº 1, Abril 1996, págs. 29 a 40.
- Watzlawick, Paul: Cambio. Madrid, Herder, 1989.
- . ¿Es Real la Realidad? 6ª ed. Madrid, Herder, 1994.
- El Sin sentido del Sentido. Madrid, Herder, 1995.



## **4. Gestão Inclusiva no Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense/Brasil: políticas e ações**

*Dra. Iduina Mont'Alverne Braun Chaves  
Coordenação de Formação de Professores da UFF  
Colégio Universitário Geraldo Reis – UFF  
iduina@globocom*

### **Resumo**

**O** objetivo deste trabalho é apresentar as idéias que têm orientado a política de gestão implementadas no Colégio Universitário Geraldo Reis para uma educação inclusiva. A teoria da complexidade, na esteira do pensamento de Edgar Morin e a sociologia do cotidiano de Michel Maffesoli, cimentam as idéias e o método adotado neste estudo/trabalho. Para essa visão teórica, a escola é considerada um sistema sócio-cultural, aberto às múltiplas dimensões da realidade e do seu entorno, bem como local que inclui as crianças e os adolescents de forma respeitosa e ética.

**Palavras -chave:** Complexidade; Gestão Inclusiva; Cultura.

## **Abstract**

The objective of this work is to present the ideas that have guided the policy of management implemented in the Colégio Universitário Geraldo Reis for a comprehensive education. The theory of complexity, in the wake of the thought of Edgar Morin and the contemporary sociology by Michel Maffesoli, cement the ideas and the method adopted in this study. For this theoretical vision, the school system is regarded as a socio-cultural, open to multiple dimensions of reality and its surroundings as well as local that includes children and adolescents in a respectful and ethical way.

**Keywords:** Complexity; Inclusive Management; Culture.

## **Introdução**

“Deve-se ensinar às crianças que os seres humanos são muito diferentes entre si e explicar-lhes em que se diferenciam, para então mostrar que essas diferenças referem-se a uma fonte de enriquecimento para todos.”

(Umberto Eco)

“A urgência de uma educação democrática e emancipadora é a alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos estudantes com deficiência e na possibilidade de se pensar em uma sociedade justa e humana.”

(Valdelúcia Alves da Costa)

“Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais, desde que a elas sejam fornecidos a devida autonomia e o adequado treinamento para que o possam fazer-lo.”

(Declaração de Salamanca e sua Linha de Ação)

As epígrafes são sugestivas e permearão toda minha fala, que vai na esteira dos movimentos e dos estudos sobre a inclusão, na busca de um porto seguro para os nossos estudantes, especialmente, aqueles portadores de necessidades educacionais especiais.

No dia 12 de fevereiro de 2007 foi inaugurado, na cidade de Niterói situada no Estado do Rio de Janeiro/Brasil, o Colégio Universitário Geraldo Reis ligado à Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROAC) da Universidade Federal Fluminense/UFF.

Convidada para a Direção Geral do Colégio reconheci a grandeza do cargo e os seus grandes desafios.

Na minha formação, busquei referenciais teóricos para a compreensão da Educação, da formação humana, na sua inteireza e me aproximei da Sócio-Antropologia do Cotidiano e da Antropologia da Complexidade que ampliaram o meu olhar na direção do entendimento de que há necessidade do diálogo entre os conhecimentos, ou seja, de um pensamento complexo que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, que reconheça a multidimensionalidade dos fenômenos, que substitua um pensamento que isola e separa, por um pensamento que distingue e une. É um caminho teórico-metodológico que busca o acolhimento dos princípios da complexidade, que minha produção científica tem proposto nos movimentos integradores entre homem-natureza-cultura/corpo-alma-real-imaginário-razão emoção-normavida. É um pensamento que consegue tratar da incerteza e ao mesmo tempo conceber a organização. Está apto, também, a unir, a contextualizar, a globalizar, da mesma forma que reconhece o singular, o individual e o concreto.

Com base nesse paradigma me lanço no esforço de pensar com o “pensamento complexo” uma organização /escola. Não penso olhá-la com a idéia de organização burocrática, fechada, simplificadora, racionalizadora, desintegradora, mas como um “*sistema*” sócio-cultural, aberto às múltiplas dimensões da realidade bio-psico-sóciocultural. Pretende ser uma idéia de organização que se desvincule das amarras da “ordem” determinista, disjuntiva, reducionista, adotada pelas abordagens tradicionais, com seus pressupostos positivistas. Será uma organização com uma *visão de ordem* que acolha os conflitos, que se estabeleça na *união*, que

aceite o diferente, o contraditório, o ambíguo, o diverso, o singular, que emergem da dinâmica própria do processo e voltada para reorganizações permanentes. É, nessa perspectiva interacionista que o *diálogo aberto* e permanente, terá condições de acolher a *diversidade* de formas de pensamento e correntes na escola, no sentido da unidade dos pensamentos, dos valores e das normas compartilhadas pelos membros da organização escolar. Evitar-se-á, assim, a unidimensionalidade do pensamento simplificador, que dificulta a visão do todo, que promove a fragmentação do saber, que isola o homem na instituição, que impede a participação, a transdisciplinaridade. Levarei em consideração a *natureza bio-psico-sociocultural* do homem/professor com a sua possibilidade de desenvolvimento constante - um sujeito livre para criar, para se transformar, para se desenvolver, enfim para se *auto-organizar e auto-produzir-se*, sem perder de vista sua *autonomia/dependência* (recíproca) com relação à cultura. É um verdadeiro desafio pensar/entender a organização/escola respeitando a sua *complexidade*.

O que vem a ser um Colégio Universitário? Acredito e destaco ser um centro de formação humana e de reflexão sobre como fazê-la de forma competente, crítica, criativa, aberta e para tal deve interagir, manter relações estreitas com a Universidade, estar consonância com a Política de Formação de Professores já nela instituída, com destaque para as Licenciaturas, com outras Universidades, com os Sistemas Estaduais e Municipais de Educação e com a comunidade na qual se insere. De compromisso firme com a educação básica. Espaço-tempo de ensino, de aprendizagem, de pesquisa, de extensão. De inclusão.

### **Gestão Inclusiva: Primeiros passos**

Para começo de conversa, penso ser importante contar alguns depoimentos de estudantes do Colégio Universitário Geraldo Reis, para mostrar, em linhas bem gerais, facetas do perfil de nosso corpo discente.

Abril de 2007. Três garotas adolescentes entram, na (minha) sala da Direção do Colégio, enviadas, por seus respectivos professores, para o registro, numa *Ficha de Ocorrências*,

dos seus comportamentos indevidos em sala de aula e para que fossem tomadas as devidas providências. Ou seja, anotação do ocorrido na tal *Ficha*, que deveria ser assinada por elas e levada aos seus responsáveis para se apresentarem no Colégio. Condição necessária para a entrada das estudantes no Colégio. Um caderno, de cor amarela, guardava, as Fichas coladas nas suas folhas. Curiosa, passei o olho nos nomes ali contidos e verifiquei que as *Fichas*, quase sempre, eram assinadas pelas mesmas crianças/adolescentes. Fiquei, ainda, mais intrigada, pois já as havia recebido antes e conversado com seus pais. O que estas fichas estavam representando? Mero dispositivo burocrático para simplesmente punir? Que (re)ações estavam sendo experienciadas no Colégio para fazer acontecer mudanças no sentido mesmo da formação e não do castigo pelo castigo? O que fazer?

Resolvi ouvir as meninas. O que aconteceu para estarem aqui, perguntei. O que têm a me dizer? Nenhuma delas respondeu. Permaneceram mudas. Olhares tristes, rostos marcados pela vida dura e amarga, pelo abandono. Uma delas quebrou o silêncio e falou:

- *Que vida ruim a minha!!! Quero morrer. Vou me matar. Hoje me jogarei do alto da laje de minha casa.*

A amiga logo retrucou:

- *Se você se jogar da laje vai apenas quebrar o braço. Se quer mesmo morrer, por que não toma veneno de rato?*

Fiquei atônita. Petrificada. Deu vontade de chorar. Olhando para elas, percebi que os conceitos matemáticos, as noções de história e geografia pouco significavam naquele momento. Senti um forte aperto no coração e decidi buscar caminhos que fossem mais humanos e mais inclusivos.

Com uma voz embargada disse para elas: a única coisa que eu posso oferecer, agora, a vocês é a minha amizade. Querem ser minhas amigas?, perguntei. Depois de uma longa pausa e meio desconfiadas, responderam que sim. Senti uma mudança na expressão delas. E na minha.

15 de junho de 2007

Iara, Lina e Ana, são nomes fictícios dados por mim a três adolescentes do Colégio, que foram minhas convidadas para uma conversa. Uma das minhas tentativas, como gestora, de evitar uma prematura exclusão, delas, da escola. Seus nomes fazem parte de uma lista de estudantes, considerados prejudiciais ao bom andamento da escola.

Solicitei que me falassem sobre o Colégio Universitário (antigo Centro Integrado de Educação Pública - CIEP): (a) as mudanças ocorridas- nestes últimos quatro meses e, (b) sugestões para melhorar o ambiente escolar.

Iara tem 15 anos. É aluna repetente por duas vezes. Disse não gostar da *escola ser em tempo integral, pois não tem tempo para brincar*. Nota mudanças na comida, na limpeza e na parte interna do Colégio. *Sugeri mais aulas de Educação Física e de materiais para brincadeiras*.

Lina tem treze anos e só repetiu uma vez. Está no Colégio há cinco anos e falou com um ar de crítica: *a escola tem agora muitas crianças `não me toque´; não podemos brincar junto com os riquinhos, brancos, bem de vida, que não moram no morro como nós. Batemos neles, sim, porque eles nos tratam mal, falam que somos faveladas, nos desprezam*. Lina acha que a escola mudou para melhor *até no comportamento das crianças, na comida e a sua sugestão é que façam alguma coisa para que estas crianças mudem o tratamento com elas*.

Ana fez 13 anos e estuda no Colégio há quatro. Falou de maneira firme: *Esta é uma escola boa. É o meu futuro. A escola mudou, tem menos briga. Quero mais aulas que incluam brincadeiras*.

Estes relatos mostram que o Colégio Universitário Geraldo Reis é uma escola híbrida com crianças de classes sociais bem diversificadas. Nasceu de um convênio da Universidade Federal Fluminense (UFF) com o Estado, ou seja, herdou as crianças (em

número de mais ou menos cem) e professores estaduais do CIEP Geraldo Reis, onde agora funciona, e realizou, em dezembro de 2006, o sorteio para a entrada de cerca de 150 crianças. Atende de 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental e a UFF está suprindo, como pode, o quadro de professores e demais funcionários do Colégio. Devo ressaltar, também, o empenho do Prof. Sidney Mello, nosso Pró-Reitor de Assuntos Acadêmicos da UFF, no sentido de prover a escola, também, com ações voltadas para o espaço físico, que estava amplamente deteriorado e que ainda há muito por fazer para que o colégio funcione de forma adequada.

Dirigir esta escola tem sido uma tarefa difícil, talvez, uma das mais difíceis que já enfrentei em toda a minha vida de professora. Para situar, encontrei uma tensa situação entre os diferentes grupos da escola. O grupo de professores, um vinculado à Secretaria Estadual de Educação e outro à Universidade. O de crianças, um proveniente da favela e o outro da classe média. O de funcionários, um grupo do Estado e o outro da Universidade.

Este espaço-tempo do Colégio Universitário faz parte, intensamente, hoje, do meu cotidiano e, de certo modo, exige de mim ações humanas, afirmativas, sensíveis, includentes, cimentadas numa fundamentação teórico/metodológica sistêmica e complexa.

No seu livro “Nascer duas vezes”, Giuseppe Pontiggia (2002), fala da adaptação de portadores de deficiência a um mundo que não os reconhece e expressa, na sua dedicatória, a seguinte frase: “*Aos portadores de deficiência que lutam não para se tornarem normais, mas, eles mesmos.*” Acrescenta, ainda, que “*(...) não é negando as diferenças que as superamos, mas modificando a imagem da norma.*” (p.30). Em um outro trecho, Pontiggia me provoca o sentimento de renascer e me fortalece, quando do íntimo de sua experiência vivida com um filho deficiente, expressa:

Essas crianças nascem duas vezes. Têm de aprender a mover-se num mundo que o primeiro nascimento tornou mais difícil. O segundo depende de vocês. Nascem duas vezes e o percurso será mais atormentado. Mas, no final será um renascer para vocês também. Esta, ao menos, é minha experiência. Não posso dizer-lhes mais do que isso. (p.31)

Quem sabe eu possa, com compreensão e lucidez, fazer algo que torne a vida das crianças que estão sob a minha gestão, mais humana, mais alegre, mais feliz? Estou lutando, bravamente, com todas as minhas forças, para que todas elas sejam dignamente respeitadas nas suas diferenças.

Com Costa (2005, p. 91)) penso que educar para a humanização é:

*(...) consentir nas diferenças, acolhendo-as em sua riqueza, possibilitando trocas e entendimentos acerca dos nossos limites e possibilidades. A tônica da prática pedagógica, que considere a diversidade é o debate, o diálogo na perspectiva do aperfeiçoamento do nosso conhecimento. Assumir a diversidade significa para além do consentimento, impulsionar ações que possibilitem a implementação de políticas públicas educacionais que respeitem e acolham as diferenças humanas na escola.*

**A Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, de 1994, me traz, também, um forte suporte na busca de políticas públicas para uma gestão inclusiva no Colégio, especialmente, quando explícita e sugere funções inerentes ao administrador, pautadas numa perspectiva dialógica, humana e sensível:

*Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a elas sejam fornecidas a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando atitudes e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do*

*pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.*

Foi importante dedicar os dois primeiros meses de minha gestão, no Colégio Universitário, para o conhecimento da instituição como um todo - relações, aberturas, impasses, conflitos, descontentamentos, desânimos, cansaço, indignação, desestímulo, desconfiança e esperança. Nesta última, na esperança, me apeguei com afinco. É com ela que me alimento nos momentos de tensão, de dificuldade para pensar caminhos a percorrer na direção da implementação de políticas voltadas para uma gestão mais orgânica e mais solidária. Fui e estou me entranhando nos espaços da escola, dos grupos e procuro me aproximar de todos e colocar-me à disposição. Falar da minha preocupação com as crianças e com a violência que se espalha em todos os cantos do colégio, espelho fiel da nossa sociedade desigual e excludente. Para encarar tal desafio, estamos elaborando alguns projetos, em parceria com psicólogos e professores da UFF, para numa ação coletiva - com os pais, com o corpo docente, corpo discente, técnico-administrativos, funcionários - construirmos uma escola inclusiva, que respeite, de fato, as diferenças humanas das crianças e adolescentes do Colégio.

Apresento, em linhas bem gerais, alguns Projetos que já estão em funcionamento no Colégio.

**O Projeto Sala de Leitura** realiza uma experiência acerca da atuação dos licenciandos de Letras em etapas iniciais, envolvidos no trabalho no Colégio Universitário Geraldo Reis/COLUNI, onde realizam atividades ligadas ao uso da língua em leitura, escrita e produção de textos, atividades essas associadas à formação de hábitos, aquisição de comportamento responsável e habilidades, como a boa expressão oral por parte dos alunos de primeiro a sexto ano.

Os objetivos gerais da proposta são:

1. Propiciar aos licenciandos da área de Letras uma vivência orientada com alunos de primeiro a quinto ano de escola de rede pública (Colégio Universitário da UFF );
2. Estabelecer uma relação de cooperação e integração entre o professor –orientador, o professor da escola responsável pela sala

de leitura (professor participante ) e os bolsistas no tocante à troca de experiências, à organização das atividades e ao registro da experiência sob a forma de ensaios ao final do período de realização das atividades .

3. Expor, no espaço da Universidade, a produção dos alunos da escola de forma a valorizar a comunidade e o entorno do campus do Gragoatá bem como convidar a comunidade escolar para visitar esse espaço.

Foi criada a Sala de Leitura, que recebe os alunos em um horário semanal regular no qual os bolsistas realizam atividades relativas à leitura, compreensão e produção espontânea de textos bem como à formação de hábitos e desenvolvimento de comportamento participativo e cooperativo no grupo. Foram selecionados sete bolsistas que atuam oito horas semanais na escola, duas horas semanais em encontro do grupo com o professor-orientador e o professor participante e duas horas destinadas a planejamento e preparação de atividades perfazendo um total mínimo de 12 horas de envolvimento com as atividades do projeto.

O projeto **Colégio Universitário Geraldo Reis @ Brinquedo: os sujeitos e as dinâmicas do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental** tem como objetivo geral compreender os sujeitos e as dinâmicas do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a implementação de ambiente lúdico no Colégio. e da implementação de uma **Brinquedoteca**. Como objetivos específicos busca:

1. Provocar diálogos e ampliar espaços de interações dinâmicas, entre os professores e estudantes da escola e as estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, no que se refere ao Brinquedo (aqui entendido de forma ampla, incluindo seus usos, funções e as brincadeiras decorrentes).

2. Envolver os professores e os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental do COLUNI na implementação e manutenção coletiva de uma brinquedoteca para a escola.

3. Contribuir para o desenvolvimento e divulgação de habilidades didático-pedagógicas que possibilitem a consolidação de fazeres

pedagógicos críticos e transformadores da sociedade, atuando na perspectiva da formação continuada dos professores.

4. Estimular entre as professoras os professores e estudantes o senso de autonomia, criatividade e liberdade.

5. Despertar a consciência ecológica em cada um dos sujeitos envolvidos, através de estudos, discussões, encontros, que farão parte do plano de conhecimento da utilidade dos materiais não convencionais.

Esse Projeto tem buscado promover a discussão e a reflexão necessárias sobre as questões que envolvem o brinquedo e a ludicidade. Além disso, foi criada a **Sala da Brinquedoteca** que se expressa como espaço da escola que contribui para o desenvolvimento da criatividade, autonomia de professoras e estudantes, uma vez que as atividades lúdicas promovem a interação entre as pessoas e a ampliação de conhecimentos e experiências prazerosas. Além de brincar as crianças criam seus próprios brinquedos, utilizando a sua imaginação e aprendendo a tratar de forma mais consciente o meio em que vive, já que o trabalho com os brinquedos se baseia no reaproveitamento de materiais. Nesse espaço, as crianças também desenvolvem a sua sociabilidade, ao se relacionar com o outro (amigos e professores) e têm a oportunidade de vivenciar a utilização de algumas regras de convivência, necessárias à vida em grupo, tais como: ajudar, compartilhar, esperar, respeitar, dentre outras.

O **Projeto Biocultura** é parte de um conjunto de ações a serem empreendidas na Área de Preservação Ambiental Urbana (APAU) formada pelos bairros de São Domingos, Gragoatá e Boa Viagem, visando, sobretudo, ao desenvolvimento sustentável desta região. Em homenagem ao bicentenário da chegada da Família Real ao Brasil, o Biocultura Histórico-cultural propõe, a partir de uma abordagem micro-histórica, o re-avivamento das marcas do período colonial/imperial, resgatadas por meio de registros iconográficos e da paisagem arquitetônica do caminho compreendido entre a igreja da Boa Viagem e a Estação da Cantareira, em frente da qual se situava a mansão que hospedava D. João VI, em Niterói.

Este resgate será apresentado por alunos do Colégio Universitário da UFF em espetáculo cênico, resultado de suas pesquisas. O projeto se desenvolve a partir de oficinas semanais com duração de 2 horas.

O **Projeto de implantação do setor de Psicologia** foi elaborado a partir da demanda de intervenção institucional endereçada aos profissionais de psicologia recentemente lotados no Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF. Há atualmente uma dificuldade generalizada, de todos os setores da escola, de lidar com o “aluno-problema”, caracterizado não somente como aquele que não aprende a ler e a escrever, mesmo durante um tempo maior previsto para tal, mas como aquele que não se mantém interessado e minimamente implicado com as atividades pedagógicas propostas e exigidas pela escola. Neste quadro, também, estão especialmente incluídos alunos que não obedecem às normas estabelecidas, isto é, os que são descritos como agressivos com os colegas e funcionários da escola, rebeldes, insolentes, mal educados e indisciplinados por destruírem carteiras, portas, material didático oferecido pela escola, etc.” Resumidamente, a “violência escolar” foi ressaltada como o problema mais iminente e insustentável da escola. O primeiro movimento da equipe de psicólogos foi buscar “ouvir” (no sentido técnico do termo) todos os grupos envolvidos tanto pedagogicamente quanto administrativamente nas atividades cotidianas da escola, inclusive os pais e os próprios alunos.

Comprometidos com uma noção ampliada de educação, onde o trabalho com a subjetividade está vinculado a promoção da ética e da cidadania, a proposta de implantação de um serviço de psicologia funciona com uma equipe gestora transdisciplinar buscando a construção, desenvolvimento e avaliação de projetos coletivos de intervenção institucional..

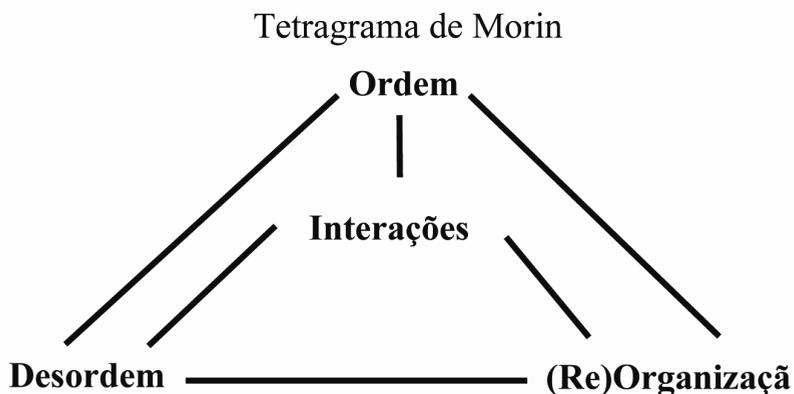
O **Projeto Ensino de Matemática** traduz o compromisso da Faculdade de Educação da UFF com a qualificação dos profissionais da Escola Básica e propõe oficinas que estão se realizando no Colégio Universitário com o objetivo de contribuir para a construção de práticas inclusivas, relacionadas ao ensino de matemática. Os objetivos específicos do projeto são:

- 1 - Buscar alternativas de ação pedagógica direcionadas para a construção de conceitos da Matemática de forma significativa, ressaltando a construção do sistema de Numeração Decimal e o domínio das técnicas de operações como adição, subtração, multiplicação e divisão.
- 2 - Vivenciar atividades que levam ao desenvolvimento de conceitos da matemática.
- 3 - Desenvolver atividades voltadas para o trabalho com matemática em sala de aula.
- 4 - Escrever os conceitos matemáticos em Linguagem Matemática adequada considerando em princípio a linguagem usada pelo aluno em seu dia a dia.
- 5 - Analisar aspectos da Linguagem Matemática que possam explicar dificuldades na compreensão dos conceitos envolvidos.
- 6 - Facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos através da elaboração de modelos em origami, na perspectiva da Educação inclusiva.

O Colégio é hoje espaço-tempo de muitas ações realizadas por professores da UFF que desejam colaborar com a formação humana e profissional de nossas crianças e adolescentes. A este respeito, Dr. Booth na sua conferência intitulada “ Putting inclusive values in action in Education: the use of index for inclusion” no dia 8 de setembro de 2007, na cidade de Puebla no México, apresentou três perspectivas de inclusão na Educação: (1) enfatizar o indivíduo; (2) reduzir a exclusão incrementando a participação dentro dos locais comunitários e, (3) desenvolver cenários e sistemas que respondam à diversidade de uma maneira que valorizem a todos igualmente, ou seja, *educação para todos em escola para todos*. É preciso por valores em ação, nos alerta o ilustre professor. Dentre estes valores cita a compaixão, a honestidade, a coragem e a confiança. A compaixão diz respeito a um profundo entendimento do sofrimento dos outros ligado ao desejo de eliminá-lo. A honestidade requer integridade de todos aqueles que trabalham com educação, pois a falta de honestidade e de integridade dos adultos, em espaços educacionais, nega a participação das crianças

e dos adolescentes. A coragem é uma feição essencial de uma estrutura dentro da qual outros valores precisam se estabelecer. A confiança é um pré-requisito para estabelecer o diálogo entre as pessoas. Nesse sentido, o desenvolvimento inclusivo é uma mudança sistemática de acordo com os valores inclusivos adotados. É preciso que as instituições elaborem políticas inclusiva, que sejam implementadas através de práticas inclusivas, para que se possa criar e se estabelecer, com sustentabilidade, culturas inclusivas.

O grande desafio é a nossa disposição para mudar a gramática escolar na direção dos valores, das ações e das práticas inclusivas. Com Echeta (2007) vislumbro algumas estratégias: (a) compartilhar a perspectiva do conceito de inclusão; (b) tornar visíveis nossas perspectivas; (c) mudar a gramática escolar; (d) reforçar a colaboração entre os professores e os centros; (e) estabelecer e respeitar os princípios éticos acordados; e, ( f) reforçar a formação continuada dos professores. Isto revela a complexidade do processo de inclusão.



Esse tetragrama demonstra a concepção do universo a partir de uma dialógica entre os termos ordem, desordem, (re)organização, interação "cada um precisando do outro para se constituir, cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro, sendo antagonista com o outro". E, esse princípio **dialógico** nos permite manter a **dualidade** no sentido da **unidade**. A

esse respeito (Morin, 1990, p.158) afirma, que, o *"pensamento complexo deve ultrapassar as entidades fechadas, os objetivos isolados, as idéias claras e distintas (simplificadoras) mas não deve deixar-se encerrar na confusão, no vago, na ambiguidade, na contradição (...) a sua exigência deve ser (mais ampla que a de um pensamento simplificador), relacionada ao pensamento complexo que parte dos fenômenos simultaneamente complementares, concorrentes, antagonistas"*. Este respeita as coerências diversas, trabalhando e aceitando o antagonismo, a complexidade e a contraditorialidade, pois antes de serem desintegradores, interagem e reorganizam o *sistema*. E, o processo de inclusão, como todo processo, leva tempo para se (re)organizar continuamente, pois carrega o cerne do respeito pela diferença, da alteridade em seu sentido mais profundo. O que não é simples. É complexo.

Uma gestão inclusiva solicita, no sentido da complexidade, uma organização que se sustente em pilares dos princípios da epistemologia da complexidade, especialmente, neste caso, o da unitas-multiplex que se expressa na associação da idéia de unidade, por um lado, de diversidade ou multiplicidade, por outro - um sistema visto por partes diversas inter-relacionadas. Esta idéia de unidade complexa ganha densidade se entendermos que *não podemops reduzir nem o todo às partes nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo nem o múltiplo ao uno, mas que temos que tentar conceber em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de uno e de diverso*. (MORIN, 1977, p. 102).

Foi inspirada no pensamento complexo que tenho buscado e vivi, durante ano de 2007, experiências inclusivas como diretora geral do Colégio Universitário Geraldo Reis, uma escola de Ensino Fundamental localizada na cidade de Niterói, pertencente à Universidade Federal Fluminense.

Já vislumbro e sinto algumas conquistas. Para ilustrar, trago esta passagem vivida com uma criança de oito anos, nossa estudante. Ene faz parte do grupo de crianças conhecidas pelo seu comportamento desviante e indesejável: não pára quieta na sala de aula, briga muito e não atende a ninguém. Tentei me aproximar dela e ficamos amigas. Firmamos alguns acordos. Passados alguns

meses, os professores me falaram que ela está mais tranqüila. Outro dia, ela me falou: *Tia Iduina, eu gostei muito da atividade de hoje*. Com alegria, nos abraçamos.

## Bibliografia

- BOOTH, T. Putting Inclusive Values in Action en Education: the use of the Index for Inclusión. Conferência proferida no Congresso Internacional "Integraciín Educativa e Inclusión Social" Puebla, Mexico, 2007.
- BRASIL. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF.
- BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado.
- CORDE. (1994). Declaração de Salamanca e sua Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. (2005). Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. (2003) Cadernos de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, RS, Vol. 2, n. 22, pp.19-32.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (2000). Jomtien, Tailândia.
- ECHEITA, Gerardo Ya no pero todavia tampoco: entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Una análisis psicosocial. Conferência proferida no Congresso Internacional "Integraciín Educativa e Inclusión Social" Puebla, Mexico, 2007
- MONT'ALVERNE CHAVES, Iduina. (2000) Vestida de azul e branco como manda a tradição: Cultura e rituais na escola. Rio de Janeiro: Editoras Quartet e Intertexto.
- MORIN, E. (1982) Ciência com consciência. Trad. de Maria Gabriela Bragança e Maria da Graça Pinhão. Portugal, Publicações Europa-América, Ltda.
- MORIN, Edgar (1997) O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MORIN, Edgar. A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI. (2001). Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil.
- MORIN, Edgar (2002) O Método- A natureza da Natureza. Portugal, Publicações Europa-América, Ltda.
- PONTIGGIA, Giuseppe. (2002). Nascer duas vezes. São Paulo: Companhia das Letras.

## 5. Pluralidad, alteridad y concernimiento

*Zardel Jacobo Cúpich<sup>16</sup>*  
*Investigación Curricular,*  
*UIICSE-FES-IZTACALA*  
*UNAM-MÉXICO*

...todo lo que me sucede, incluso el infortunio, sobretodo el infortunio,  
me son dados para que yo los cambie en algo...  
el infortunio tiene que cambiarse en otra cosa...

Borges, L.

(Entrevista periódico La Jornada, México)

### Resumen

El artículo presenta un recorrido que parte de la presentación del contexto de la Educación Especial de su emergencia en la modernidad. Asimismo muestra la situación actual, entre el discurso formal y las prácticas educativas dentro del paradigma de la integración

---

<sup>16</sup>Profesora Titular B, Tiempo Completo Definitivo. Responsable del Subprograma: Estudio Nacional sobre la Integración Educativa, dentro del Proyecto Investigación Curricular de la UIICSE-FES-IZTACALA-UNAM-México. Coordinadora de las Evaluaciones Externas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2004, 2005, 2006 y 2007 de la Secretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación, Pública. México. Cabe mencionar que los cuatro años consecutivos de las Evaluaciones fueron realizadas por un equipo de dieciséis investigadores: de diferentes Estados de la República con amplia experiencia y por ello lo que se presenta a continuación es producto de un quehacer en colectivo.

educativa con miras a constituirse en la inclusión educativa. Se retoman las dimensiones simbólicas de tiempo y espacio en las prácticas, así como de la producción de los significados sobre **discapacidad**. Lo anterior se retoma bajo el análisis de conceptos como **subjetividad**, **alteridad**. Destaca el referente de **concernimiento** como clave en el logro de un cambio real hacia la convivencia y gestión de una comunidad **plural** en sus diversas expresiones. El artículo cierra con una serie de reflexiones que sirven de senderos indiciales<sup>17</sup> como invitación a producir y reintroducir la dignidad humana a través del reconocimiento y no la asimilación o elisión de la alteridad.

**Palabras clave:** concernimiento, subjetividad, alteridad, diferencia.

## 1) Contexto

El ámbito de la Educación Especial ha tenido un efecto de marginación a pesar de la intención originaria de integración promulgada desde sus inicios. Desde el siglo XIX sacerdotes y médicos impulsaron y buscaron una educación alterna en aras de reconvertir lo que la naturaleza no había otorgado, a decir de Seguin<sup>18</sup>. La educación se enarbolaba como bandera y promesa de incursionar y desarrollar al máximo el potencial del ser humano. Sin embargo, el efecto paradójicamente ha resultado en una marginación de personas y niños con **discapacidad**. Ante esta situación, los movimientos de la Integración Educativa primero y posteriormente el de

---

<sup>17</sup> Jacobo, Z., “*El Juego de la racionalidad en los discursos educativo y curricular (Durkheim, Dewey, Tyler y Taba)*”; DIE-CINVESTAV-IPN; México, D.F.; 11 de diciembre 1987. Hacemos empleo de lo que Gargani introdujo como “paradigma indiciario” con relación a hacer indicio, de apuntar a algo desde lo pequeño, marginal, lo que aparece como irrelevante y desde el discursos de una racionalidad instrumental aludida por Horkheimer; ambos autores revisados en la tesis de Maestría citada.

<sup>18</sup> Jacobo, Z.; Documento de tesis de doctorado intitulada “*Las prácticas de integración educativa: su deriva histórica y construcción de una mitología infantil*”, preparado para examen de candidatura al doctorado, presentado el 29 de junio de 2006, en el Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

la Inclusión Educativa, han intentado revertir la condición de inequidad y promover una cultura inclusiva de la diversidad.

Actualmente desde la Integración se ha postulado eliminar las etiquetas y nociones médico-clínicas y emplear la perspectiva pedagógica-educativa. El término empleado actualmente es el de **“necesidades educativas especiales para personas con discapacidad”** y el movimiento de inclusión plantea una escuela *inclusiva* para todos los niños centrando la mirada en la eliminación de las barreras que vienen desde el exterior del sujeto y que impiden su incorporación plena a la sociedad que les corresponde pertenecer.

¿De qué tipo de incorporación se trata en los movimientos de inclusión e Integración? Introduciremos una reflexión sobre la condición de lo “marginal” y “lo excluido”, y desde una perspectiva de **alteridad** y/o **diferencia** mantenemos una convicción de una visión que inaugure una perspectiva diferente en el sistema educativo y conmueva a la reflexión.

## **2) Actores sociales y sus prácticas en el ámbito de la Integración Educativa**

En México, desde 1993<sup>19</sup> se promovió el movimiento hacia la Integración Educativa. A pesar de que en algunas instancias se manifiestan por la Inclusión Educativa, predomina a nivel nacional una propuesta de Integración. La única experiencia de intentar promover la Inclusión se registró a nivel oficial en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal, sin embargo; dicha experiencia quedó coartada al cambiar las autoridades educativas en dicha Delegación<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Gudiño, G.; La integración educativa en el discurso de la institución oficial; en Sujeto, Educación Especial e Integración, en *Sujeto, Educación Especial e Integración*, Compiladores: Jacobo Cúpich, Z., y Villa, V. M. A.; UNAM. IZTACALA, UABC, 1998, p. 31 y 32

<sup>20</sup> Informe Evaluación Externa a Iztapalapa, 2004. Este Informe fue un estudio evaluativo específico de la Delegación Iztapalapa y formó parte de los 11 reportes estatales como uno de los resultados de la Evaluación Externa 2004 (ver nota pie de página número uno”. El reporte se entregó a la DGCEI de Iztapalapa. En el 2006, con el cambio de sexenio cambiaron las autoridades educativas y el proyecto se vio truncado como sucede cada sexenio.

La riqueza formativa que permitió la experiencia de tres años consecutivos de realizar las Evaluaciones Externas del 2004 al 206 del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP)<sup>21</sup> en México; ofreció la posibilidad de: a) documentar las prácticas educativas; b) analizarlas desde su heterogeneidad; c) reflexionar sobre los límites de las estrategias de capacitación, actualización y sensibilización y f) dimensionar como la subjetividad de los actores puede ser obstáculo o potencial de reconversión de las prácticas.

Un primer planteamiento que abordamos es que no se puede estudiar al sujeto sino desde una **pluralidad heterogénea humana**. Esto refiere a que no abordamos al sujeto en su individuación, sino en el entramado de las relaciones que se establecen, las cuales tienen un carácter heterogéneo.

Los siguientes puntos que a continuación desarrollamos tienen que ver con la dimensión subjetiva y se desprenden de los informes de las Evaluaciones Externas realizados y/o con algún artículo derivado de la misma<sup>22</sup>.

### **3) Entre la teoría y la práctica**

A partir de las evaluaciones citadas, se confirmó la contradicción inherente entre la **evaluación técnico-operativo** y la **evaluación proceso gestión** postuladas por Ardoino<sup>23</sup>. La primera indicó en los tres años el alcance de los objetivos del Programa en la realización

---

<sup>21</sup> Los informes se encuentran la pag. Web de la SEP en México.

<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/presentacion.asp>.

<sup>22</sup> En algunos de los puntos que siguen se hace referencia a párrafos extraídos de los informes de las tres Evaluaciones Externas 2004, 2005 y 2006 También fragmentos de las evaluaciones fueron empleados en el artículo **De la "Discapacidad" como infortunio al Encuentro con la Diferencia-Alteridad** de la Revista Novedades Educativas No. 210, de Buenos Aires, Argentina. julio 2008, de mi autoría.

<sup>23</sup> Ardoino, J.; Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación, Cap. 1 elaborado por Rueda, M. a partir de varios artículos de Ardoino. En Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A. F.; Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales; Paidós Educador, Barcelona España, 2000, p.23-37.

de las metas propuestas<sup>24</sup>. Sin embargo, lo anterior no se reflejaba en el quehacer de las prácticas escolares evaluadas en el proceso-gestión<sup>25</sup>. En la vida escolar los agentes en sus prácticas muestran un mosaico contradictorio, complejo, complicado y poco sistematizado. Un acercamiento y focalización en el tejido de las relaciones entre los actores permitió, a partir de la mirada de la subjetividad, estudiar la riqueza insospechada, a veces “minas de oro”, proposiciones inéditas y alcances inimaginados en el proceso de “Integración Educativa”. Y, al mismo tiempo, las prácticas lanzan incógnitas, interrogantes y retos que plantean desafíos por explorar.

Si la mirada se concentra en la relación que establecen los agentes en las prácticas, es evidente que hay algo en proceso de cambio. Constatamos el esfuerzo real, concreto de algunos agentes en y fuera del PNFEIE de todas las entidades y niveles involucrados que ha sido muy valioso documentar.

El enfoque que asumimos remite a marcos de referencia del ámbito de las disciplinas sociales, las cuales subrayan el convivir de la **pluralidad humana**, definida como una comunidad o comunidades “donde los muchos que viven juntos sostienen relaciones, por medio de las palabras y las acciones, reguladas por un gran número de *rappports*-leyes, costumbres, hábitos y cosas similares-...ningún hombre puede actuar solo”<sup>26</sup>.

Si se focaliza el abordaje de las prácticas educativas en el tejido de relaciones de todos los actores que las conforman, destaca el **concernimiento**, como motor y posibilidad de afectar el curso de las prácticas. El **concernimiento** es sustancial al proceso, no de “integrar” al otro, sino de **entrar en relación** con el otro, en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro. Un **concernimiento** que implica retomar la dimensión de la **subjetividad**, como **el ocuparse con y del otro**, una relación entre los actores que permite enfrentar el **rostro** de la diferencia inherente a la condición humana.

Las experiencias de integración logradas muestran siempre el compromiso, responsabilidad e implicación, una manera de estar

---

<sup>24</sup> Ver evaluaciones Externas,, op cit. En pag. Web de la SEP.

<sup>25</sup> idem

<sup>26</sup> Arendt, H.; *La vida del espíritu*, edit. Paidós Básica, Barcelona, 2002, p. 434.

inmerso, afectado y ser alcanzado en lo personal como para compulsarse a un acto, una acción, un **tener que hacer algo por y con el otro**. A todo esto lo denominamos **concernimiento**.

Así, el peso del **concernimiento** fundamenta toda acción hacia la relación con un otro. Sin embargo la característica de este concernimiento es la apuesta por una relación que de entrada pareciera difícil, problemática ya que este **otro** tiene como particularidad haberse constituido durante un proceso histórico determinado, como un significante de lo extraño, no familiar, no semejante, que presenta incógnitas, misterio o temor, que revertirá en un cuestionamiento propio y que de inmediato se procurará hacerlo invisible y en el mejor de los casos se responde con indiferencia ante este **otro**.

#### **4) La discapacidad como otredad**

Se ha documentado en otros trabajos<sup>27</sup> cómo históricamente se ha constituido la “discapacidad” como lo **otro**, lo **extraño**, lo **ajeno**, lo **externo** y por ello mismo no puede ser aceptado ni asimilado como **diferencia**, o bien se les acepta en la medida que puedan parecerse al parámetro normativo. De ahí que resalten algunos imaginarios de las discapacidades como por ejemplo, la “línea Down” que deriva en una aceptación casi inmediata; en tanto que la “línea autismo” tiene un desenlace de lo más temido. El rechazo, miedo, dificultad, se justifica por la petición de una valoración, de un buen diagnóstico para estimar si el educando con “discapacidad” puede estar en la escuela regular. Así, estos niños son capaces de poner en jaque al maestro, de atemorizar y poner en evidencia la incapacidad e impotencia del docente de realizar su enseñanza, su oficio. Ante ellos, se sienten imposibilitados de cumplir su función.

De manera casi automática se intenta escapar, eludir o no querer saber del malestar que genera una situación de impotencia que conmueve la propia existencia. Quizá por ello, se buscan soluciones inmediatas y alternas de compensación. Cabe destacar que esta disposición a las soluciones inmediatistas son eco de un

---

<sup>27</sup> Jacobo, Z.; Tesis de doctorado, op cit. El primer capítulo construye la dimensión histórica del significante de discapacidad como **otredad**.

tiempo histórico moderno que estimula de manera dominante reparaciones, enmiendas y resoluciones rápidas a manera de satisfactores que eliminen el desazón y el desasosiego, la dificultad y la problematización. Se procura, e invita a la eliminación o elisión de lo discordante, la insatisfacción, la frustración, la impotencia, el dolor. Todo ello como preámbulo de la temida muerte, de toda sensación de borramiento del sí mismo, del temor de no conseguir ser lo que uno se imagina o quiere o no poder hacer nada

Ante estos tiempos modernos, a contrapelo de lo que se promete, la precariedad económica viene en acecho. Los sujetos hacen hasta lo imposible por adquirir un nivel de vida que las representaciones sociales invitan a conseguir y suelen ser atravesadas por una cuestión monetaria.

Así la práctica educativa se ve alcanzada por estos derroteros y los docentes, directores, supervisores, mantienen su función sin arriesgarse, amoldándose a la normatividad. Se difumina de manera general el originario fin del “educare”. Casi nadie está en condiciones de realizar un debate, embate, una crítica abierta; está de por medio su estabilidad, la remuneración indispensable y por ello se puede transformar en una práctica complaciente, normativa, adaptativa y cómoda. Se trata de eliminar toda situación que implique un problema. No se tienen espacios que permitan la reflexión a fondo de los problemas, sino de buscar de inmediato su resolución.

No es de sorprender el cambio abrupto de la condición docente cotidiana ante el decreto de la Integración Educativa. De inmediato se antepuso el “no saber”, se generó una frontera inmediata entre los docentes de USAER<sup>28</sup> y los docentes de la educación regular. Si bien sabían de la existencia de unos y otros, ninguno se sentía amenazado, ya que ambos tenían su propio territorio. Al encontrarse en un mismo territorio, surgió el desencuentro entre ambos. Las cotidianeidades fueron afectadas de manera abrupta.

Cada *bando* tuvo que llevar a cabo sus tácticas ante la estrategia institucional de la Integración. Las voces de los docentes

---

<sup>28</sup> Los docentes de Educación Especial fueron organizados en las Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular y fueron enviados a las escuelas regulares a partir de que se determinó la Integración Educativa.

manifestaron el miedo, la angustia y el temor; unos, como expatriados e inmigrantes llegados a un espacio extranjero, la escuela regular, donde nadie los había requerido. Los otros docentes, los de educación regular, sorprendidos ante la llegada de lo que históricamente se había marcado como exterior a su práctica. Ninguna estrategia institucional consideró el cisma que se iba a producir en el ámbito de la subjetividad de los docentes, el inminente desencuentro, un especie de **trauma**, un golpe que irrumpió en su condición humana, nadie se preocupó por dar un acompañamiento de este proceso, en ofrecer espacios de elaboración simbolizante que les permitiera afrontar el encontronazo. Sí se tenían en cambio prescripciones de lo que se tenía que hacer desde lo pedagógico y educativo entendido de manera del deber ser y hacer. Ante lo inesperado, la llegada de alumnos considerados por todas las teorías educativas y psicológicas como fuera de la norma, fuese de manera implícita o explícita, dicho **acontecimiento** cimbró los cimientos de la educación. Sin embargo, lo que pudo haber sido una oportunidad de volver a **pensar** la educación, sus fines, su ética; se transformó en un proceso de acomodación, de búsqueda de espacios, sin alcanzar el pretendido sentido de la integración. Las tácticas y estrategias fueron acoplándose y los sentidos y significados se mantienen aunque cambiaron los nombres. Se modificaron los términos, aparecieron las necesidades educativas especiales, las adecuaciones curriculares, la evaluación psicopedagógica y sin embargo, no alcanzaron a eliminar el sentido profundo de separación de los alumnos regulares de los **otros** alumnos. Como si la **discapacidad** estuviese más allá de cierta condición humana, se intenta hacer de esa diferencia un aproximado a lo regular, regularizarlos al curriculum lo más cercanamente posible.

Por ello en las prácticas se encuentran algunas connotaciones simbólicas en las dimensiones de espacio y tiempo atravesadas por la connotación de la discapacidad y por ello las analizaremos a continuación.

## **5) ESPACIO Y TIEMPO: dimensiones simbólicas de las prácticas**

El espacio no necesariamente refiere a lo físico, connota un significado simbólico. Para el maestro de primaria, sus aulas son parte de él, les imprimen cierta identidad, reflejan parte de su ser. Los docentes de USAER que están adscritos al sistema de Educación Especial, llegaron a un espacio la escuela regular, que históricamente tenía previsto la incorporación de los niños en un futuro cercano; sin embargo, establecido **otro** espacio, el de las escuelas especiales, pareciera que ese espacio diferenciado, determinó la separación de fronteras entre la educación regular y la educación regular.

Veamos la intencionalidad de la educación especial en su origen:

*“El ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para niños cuyo deficiente desarrollo físico, mental o moral requiera medios de cultura diversos de los que se prescriben en las escuelas primarias. La educación que en estas escuelas reciban, **durará sólo el tiempo indispensable para que se logre normalizar el desarrollo de los alumnos, que deberán ser incorporados, tanto como sea posible, a los cursos que les corresponda en las escuelas comunes**”.*<sup>29</sup> (el subrayado es nuestro)

Con el movimiento de la Integración pareciera que el anhelado fin de incorporación pareciera alcanzar su realización; sin embargo, como se señaló anteriormente, tal pareciera que la frontera se desplazó a la escuela regular. Ello se observa en la actualidad. La primera tarea de los docentes de USAER fue la conquista de un espacio, su espacio de ser docentes de educación especial. Marcaron su territorio a lo interno de la escuela. Ganado el lugar, ganaron una seguridad, una ubicación, un sentido de pertenencia, un espacio propio. Demarcaron y delimitaron el espacio de la educación especial, inauguraron el espacio **del aula de apoyo**.

---

<sup>29</sup> Paredes Molina, M.; *Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*. Tesis de Licenciatura. Maribel Paredes Molina. UNAM, ENEP-I. Titulación nov. 2000; p.55.

Para algunos docentes de USAER, esta modalidad de trabajo es ideal; sin embargo, este es un aspecto polémico aún para los docentes de las USAER y punto de desencuentro entre educación especial y educación regular que aparece repetidamente en varios de los estados visitados en los años 2004 y 2005. Para muchos docentes de educación especial el aula de apoyo es un contrasentido al proceso de integración, ya que tendrían que estar en aula regular; para otros, el alumno con NEE asociadas con discapacidad, se beneficia más del apoyo en pequeños grupos, es decir, en aula de apoyo. Los docentes de regular suelen enfatizar que sus alumnos con “discapacidad” sean llevados al aula de apoyo por una razón de aprovechamiento individual.

Así entonces se trata por parte de los docentes de educación especial de:

- Ganarse un lugar. Se percibe una lucha entre la demanda del lado de educación especial, y el deseo del profesorado de no ceder, no permitir la entrada a su territorio. La lucha cotidiana por el espacio, por el territorio ha sido históricamente un motivo de desencuentro entre docentes de regular y USAER. De esta manera el lugar manifiesta una polifonía de sentidos: desde el espacio pequeño para trabajar con el niño, denominado aula de apoyo, hasta un lugar de identidad en la escuela regular con participación total en las actividades de la escuela. Una vez más se encuentran dos operatividades en constante proceso de negociación: la de educación básica que rige al docente regular y la de Educación Especial que rige al docente de USAER.

- Los maestros de Educación Especial y de Educación Regular, no logran ponerse de acuerdo para lograr un espacio y tiempo comunes donde se comparta información y se establezcan acuerdos en materia de integración y apoyo a los alumnos con NEE.

- Las dificultades que expresan los maestros de aula regular ante la integración, no podrían interpretarse rápidamente como resistencias, tienen un fundamento real. En su decir, el tiempo no permite la simultaneidad del trabajo individualizado para uno, y grupal para el resto (los niños regulares). Así conciben el aprendizaje del niño con “discapacidad” como una forma individual, si no cómo

pueden hablar de aprendizaje del grupo regular a diferencia del alumno con discapacidad.

◦ No hay posibilidad de concebir el aprendizaje desde una perspectiva relacional, según la trama y tejido de las imbricaciones que se van constituyendo en el proceso educativo a través del intercambio de subjetividades y los sentidos culturales y familiares anticipados. No se alcanza a ver el aprendizaje como **diálogo, con los otros, con los saberes, con uno mismo. La cualidad del diálogo, ¿Abierto?, ¿Cerrado?, ¿Posibilitador o imposibilitador?** El tan señalado aprendizaje significativo requiere ser entendido desde la preeminencia de una relación. Para que el aprendizaje de un **uno** (alumno) sea significativo, requiere del tamiz de un **otro** (maestro, padre, madre, hermano), inclusive el conocimiento implica ya un otro humano que lo ha plasmado en palabras, que lanzan sentidos, enigmas, aventura, en fin que abren puertas, miradas, paisajes etc., es decir que están dirigidas, destinadas para otros. Al no relevar esta dimensión de diálogo, la palabra muere, se vuelve letra muerta y así resulta muy difícil que un alumno acceda a lo que está inerte, lo que no le dice nada, es vacío, hueco. Es siempre un otro que le permite a otro realizar la resurrección de la palabra en algo siempre nuevo para él, viviente, actuante, significación por producirse.

◦ Resulta por demás interesante investigar a profundidad la simbolización del tiempo, su organización, priorización y uso que hacen los docentes y demás agentes como padres, directores, funcionarios, etc. ya que siempre estará implícita en dicha simbolización la relación con el otro.

◦ Así no es el tiempo lineal, sino la simbolización del tiempo lo que marca la distinción a favor o en contra de la “integración” de alumnos, entendida como la promoción de intercambios en todos los aspectos de la vida del niño. Sin embargo, tal pareciera que al dejar escapar esta dimensión subjetiva del tiempo se vuelve un peligro por la posibilidad de irrecuperabilidad en la vida de los niños.

◦ Desde otra dimensión, también puede detectarse como, para el imaginario del docente, el tiempo siempre falta. Falta tiempo para el diagnóstico y evaluación, falta tiempo para la atención de los niños, para la actualización, para el trabajo colegiado, para los seminarios etc., el tiempo nunca sobra, siempre falta. ¿De qué

falta se estará hablando? ¿Será como una falta que justifica el no poder alcanzar lo que se aspira? ¿Será que esta falta sea un preámbulo de obturar otra dimensión de falta más estructural, más originaria, que hable de la fragilidad y del “no todo puedo”? Tanta falta de tiempo deja extenuante, insatisfecho y frustrado al docente en su actividad, lo deja inerme ante la imposibilidad de identificarse con su ser docente, si falta tanto. Ante tanta falta ¿qué hace un docente para ratificar su identidad? ¿Estará perdiendo su identidad de tanta falta?

◦ Así la táctica para lidiar tanta falta puede convertirse en un “escamoteo” del tiempo. Por ello resulta por demás atractivo generar una línea de investigación que indague la organización y utilización del tiempo según la cultura y política de los estados, zonas, escuelas. Los tiempos institucionales siguen un ritmo propio según la historia de vida de las propias instituciones. Así por ejemplo, con relación al Programa, algunos estados se ubican en etapas iniciales de aplicación, apenas empezando las acciones, como si el tiempo no hubiese transcurrido desde la publicación y distribución del Programa en el año 2002.

◦ Ni que decir del uso del tiempo en los servicios educativos que se organiza acorde con la política sindical, pues en voz de los actores es un logro sindical el hecho de que cada quince días se retire al alumnado una hora antes para que los docentes vayan a cobrar. Ello muestra la valoración particular de la dimensión tiempo, y cómo en función de eso se prioriza y organiza su uso. Muestra muy claramente que se puede disponer de tiempo para el día de cobro, para la virgen de Guadalupe, para “X” o “Y”, pero para el trabajo técnico, la actualización, el trabajo colegiado, incluso la atención a niños... siempre falta tiempo, ¡no hay tiempo! Esta es una prueba contundente de una táctica de escamoteo del tiempo, una resistencia al tiempo institucional.

Esta manera de escamotear el tiempo, constituye una táctica que usan los actores. Táctica en el sentido que De Certeau<sup>30</sup> da al término- la táctica, como arte del débil, que aprovecha las ocasiones,

---

<sup>30</sup> De Certeau, M.; La invención de lo cotidiano. 1. Artes de Hacder. Edit. Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos; México, 1996.

resiste a lo instituido generando recursos inéditos y múltiples burlando, de alguna manera las directrices y obligaciones institucionales. Así, los azares, el devenir del tiempo van marcando las ocasiones para desplazar, priorizar y hacer las cosas. Cabe la pregunta ¿De qué naturaleza es la tarea de educar, de enseñar, que se vuelve tan difícil, compleja, pareciera insoportable? como si sólo se soportara escamoteándola.

## **6) Significados sobre discapacidad**

Conviene reiterar sobre un aspecto central que se develó en las prácticas de la integración educativa:

*“Lo que parece estar en el centro de la problemática es la dimensión del desencuentro con el otro, lo Otro como lo extraño, la imposibilidad del encuentro con la palabra del otro, su sentido, su mundo representacional aparece como inaccesible. Se encuentran cerrados los canales y códigos comunicativos el temor, el miedo, la incógnita. La dificultad en la comprensión, en encontrar un significado”<sup>31</sup>.*

A manera de ejemplo, los casos “de problemas de conducta” y autismo coinciden en evidenciar las fracturas, los puntos de quiebre, la incapacidad del encuentro y por ello se transforma en una amenaza. El semejante, en este caso un niño o una niña, deja de serlo y se vuelve un diferente, un alter, otro, extraño, extranjero. ¿A qué se debe que produzca y movilice sensaciones de impotencia, desconfianza, invalidez? Tal pareciera que de alguna manera la “discapacidad” enuncia una polisemia de significaciones que apuntan siempre a un lugar de la falta, del vacío, del abismo. No hay peor atentado que el silencio del otro, la falta de respuesta del otro. La indiferencia, el desencuentro con el otro provoca respuestas y reacciones no esperadas que provocan también una polisemia de emociones: enojo, desesperación, agravio, ira, indiferencia, huida, etc.

---

<sup>31</sup> Ver Evaluaciones Externas, nota número dos de este escrito, y asimismo el artículo publicado en Revista Novedades Educativas No. 210, Buenos Aires, Argentina, julio 2008.

## 7) **Concernimiento**

Una conclusión sustancial de las Evaluaciones fue subrayar que las dificultades de primer orden para avanzar en el proceso de Integración Educativa, no remiten a la capacitación, información, actualización, etc., de los docentes sobre un saber o hacer sobre las discapacidades, a pesar de ser lo primero que manifiestan. Se constata que el obstáculo prioritario es el grado de disrupción y alteración del funcionamiento del trabajo docente que se pueda producir en el aula con la presencia de “ciertos niños” y de la capacidad, posibilidad y grado de **concernimiento** del docente; de su ocuparse y preocuparse del niño, de abrir y tejer una red de posibilidad de encuentros; estar dispuesto, disponible a su “escucha”, a su “habla” por más extranjera que parezca.

En términos de Levinas sería abrirse a una fraternidad, una hospitalidad. Realizar incansablemente un llamado, contar con y para él. De esta manera, más que el énfasis en cómo apoyar el aprendizaje del niño, habrá que apostar por la transformación del docente, de poder descolocar el significante de discapacidad y asumir una incógnita. Atreverse a un recorrido sin mapa orientador, la única brújula posible será su propia búsqueda de ir hacia el otro, su apuesta por descifrar, inventar, construir una vía de relación, de contacto, de enlace. Implicaría un deseo por apalabrarse con el otro, pero desde las propias coordenadas del otro. Estar pendiente de cualquier indicio que venga del otro, como venga, no sobre lo que uno espera, sino estar a la espera del otro. A la larga, el efecto será la reconversión de la discapacidad, por la instauración de una relación con la diferencia. En cuanto se establece la posibilidad de relación con la diferencia, otra relación es posible, con ello necesariamente inicia la transformación del peso histórico de la significación de la discapacidad. Se requiere re-encausar los rieles del proceso pedagógico, no desde el discurso del desarrollo cognitivo o afectivo, sino desde una nueva ética; sería lo que para Nietzsche implicaba la transvaloración de los valores. Transvalorar el proceso de individuación por la construcción de un nosotros y una ética hacia la cultura de la relación de oposición, de la diferencia y alteridad. Partir del desencuentro, sin esperar un futuro de

encuentro, de aceptación, sino sostener la posibilidad de la diferencia, una apuesta casi imposible, y sin embargo necesaria.

Lo fundamental en la relación humana es sostener el continuo vaivén de concordia y discordia; de encuentros y desencuentros. Por concordia y encuentro se transcribe aceptación, unión, encontrar sentido, significaciones, valores, emociones casi siempre de carácter positivo entre los involucrados. En oposición, el desencuentro, la discordia se traducen en separación, alejamiento, rechazo, enojo, violencia, turbación, desmesura. Aceptación y negación se viven como un asunto personal, atraviesa toda la existencia de la persona, un no, no es a algo, es un rechazo total a la persona. Tal la relación humana, de uno con otro, e inclusive de uno consigo mismo.

El conflicto, la ambivalencia, la confusión, la mezcla de afectos suelen ser la constante en las relaciones, y sin embargo hay de desencuentros a desencuentros, de discordia a discordia. Si es doble el entendimiento, la aclaración, la relación fluye. En cambio el desencuentro puede ser fatal, irreversible, amenazante, con mayor o menor grado de violencia. En ese punto precisamente, la alteridad cobra su sentido pleno.

Las prácticas educativas se encuentran plagadas de desencuentros entre los agentes. Estos desencuentros pueden simplemente operar bajo el telón de la indiferencia de los unos y los otros, a nadie le importa nada del otro, o bien importa y mucho para saciar la embriaguez de la ofensa, para ejercer el valor del desprecio. Tal la naturaleza de lo humano, demasiado humano como señalaba Nietzsche en varios de los párrafos de dicho texto:

*“Los hombres groseros que se sienten ofendidos tienen la costumbre de elevar lo más posible el grado de la ofensa y relatar su causa en términos muy exagerados, nada más que para tener derecho a embriagarse con el sentimiento del odio y de la venganza una vez despierto”*

*“Muchos hombres, tal vez la gran mayoría, tienen absoluta necesidad, para mantener en ellos, el respeto a sí mismos y cierta lealtad de conducta, de rebajar en su idea y de humillar a todos los hombres que conocen”*

“...reducir a alguien al silencio dando muestras de ferocidad física, excitando el terror”<sup>32</sup>

Relevar el desencuentro como lo constitutivos de la relación humana, como inherente a la condición humana podría ser un principio diferente al del sujeto pensante y racional. Podría abrir perspectivas de entender de otra manera la complejidad de las prácticas educativas en las que se encuentran inmersos diversos agentes. Detenerse en el desencuentro, involucra considerar de manera particular ¿porqué cae tal significación sobre el signo de “discapacidad”? Decir “*discapacidad* es culturalmente un significante de desencuentro. Y ya Lacan, planteaba como un sujeto inmerso en la cultura es un significante que representa a otro significante<sup>33</sup>; de tal suerte que el sujeto con “discapacidad” está representando un valor cultural y desde ese significante de discapacidad encuentra una identidad, un significante de identidad con dicho significante, el cuál ha sido constituido desde una exterioridad que así lo refiere y le anticipa una identidad de exclusión, de diferencia.

### **8) ¿Y si abordáramos desde la diferencia?**

El ámbito de educación especial que “atiende” a la discapacidad es un gran “laboratorio” viviente, una gran oportunidad para poner en el centro, no al sujeto en su individuación, sujeto del desarrollo, sino al estudio del tejido de relaciones que se producen y sus efectos y afectos. Atender la estructura de jerarquía, las estrategias impensables de cómo trasmite la de normatividad, que en el afán de la integración consigue un efecto de consolidar al sujeto como débil, endeble, con mayor cercanía con lo enfermizo, a pesar de los esfuerzos del discurso por instaurar otros términos como los de necesidades

---

<sup>32</sup> Nietzsche; F.; **Humano, demasiado humano**, Biblioteca EDAF, Madrid, 1984; citado en el libro de Herrera, F.; “*La tragedia del deseo en el Zarathustra de Nietzsche*”, próxima publicación por la FES-IZTACALA-UNAM, 2008. Los párrafos son en orden de aparición el 62, 63 y 64, p. 84 en el libro de Nietzsche; p. 63 en el libro de Herrera.

<sup>33</sup> Lacan, J.; *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*, Escritos 1; Siglo XXI, México, 1971.

educativas. ¿Porque no plantear al sujeto en su diferencia, en su búsqueda de situarse y posicionarse desde sus propias dimensiones de apropiación del espacio, del tiempo, y de su simbolización del mundo? ¿Cuál será su espacio?, ¿Cuál su tiempo?, ¿cuál su manera de construir su propia experiencia de vida desde la diferencia y no desde el intento de aproximación de lo simétrico, de la norma? Estaríamos inaugurando el intento por apalabrar las diferencias en sus múltiples dimensiones, la investigación cobraría inusitadas perspectivas ya que seguramente habría que construir otros conceptos de imagen corporal, de trastocamiento de los sentidos “habituales” que promoverían apreciar códigos impensados. Por ejemplo, la mirada que tienen en la piel, y en los oídos los ciegos, ¿no sería un impensado construir con ellos el código de la **mirada de la piel**; o la **mirada auditiva**? No me refiero a las imágenes, en el sentido de un concepto de percepción fisiológica, sino a la significación que puede adquirir la piel; así como la mirada humana implica la intervención cultural. Asimismo podríamos inquirir como se mira desde la piel o desde el oído. ¿Cuáles son las significaciones, e imágenes que construyen los sordos?; ¿qué mira y como mira un niño que ha sido definido como autista? ¿Cuál es su representación de mundo, de interrelación? ¿Con qué y cómo se relaciona? Y lo que se denomina discapacidad intelectual, si lo abordamos de otra manera ¿no implicaría un reto para indagar cómo y desde donde se vive?, ¿cómo se **ve** la vida?, ¿Cómo se ve el mundo?, ¿cómo somos vistos? Me refiero a intentar interrogar nuestra normatividad y romper, o por lo menos intentarlo, con nuestra normatividad envolvente y tratar de imaginar tal como en la literatura han mostrado una creatividad inaudita, vgr. Julio Verne, o bien Susan Songtan con ese gran personaje que construye el mundo desde el olfato.

¿No sería una aventura proponernos como mediadores de poder inscribir simbólicamente las diferencias, a partir de ellos y con ellos? Siempre que se construyen inéditos implica que alguien quiere saber sobre lo que no sabe, que se asombra y queda atrapado y fascinado por un acontecimiento que dará pie a un intento de apalabrarlo, de inscribirlo en discurso, de presentificar una dimensión inusitada de la realidad.

Así, el proceso de una construcción histórica del cómo emergió el campo de la discapacidad, nos muestra que en su origen fue una subversión de un saber anterior. Situación completamente diferente al discurso actual que señala a la medicina como la responsable del efecto de discriminación sobre las personas “con discapacidad”.

Veamos. En Francia en el siglo XVIII, el Abad Charles Michel de l’Éppé, por su labor caritativa incursionaba por los barrios bajos de París y un día encontró a dos hermanas sordas y quedó sorprendido ante la forma en que se comunicaban entre sí. Ello llamará poderosamente su atención y se dedicará a desarrollar un código para que los sordos pudiesen instruirse, comunicarse e inclusive defenderse jurídicamente. Llama la atención que se trata de establecer un **puente comunicativo**, un diálogo al cual él parecía el extranjero, el primero en sorprenderse es él. Este dejarse sorprender de l’Éppé cambió el destino de los sordos. Les brindó con el nuevo código, las herramientas indispensables de su tiempo: religión y francés y los sordos pudieron ocupar un lugar y condición humana radicalmente diferente a la concepción de ineducabilidad que tenían. Lo que realiza l’Éppé, es un inédito, cambia la perspectiva de la época y origina otra visibilidad y significado. L’Éppé hizo una experiencia de aproximación a la alteridad, se permitió, interrogarse, cuestionarse y emprender un diálogo, una incursión a la sordera como extranjería. Él, l’Éppé, se “fascina” y extiende un llamado humano a lo **otro**, un puente de convivencia y diálogo, donde antes parecía imposible de concebir. Se dejó capturar por la diferencia e inauguró lo inédito. Este es el sentido del **concernimiento**.

De la misma forma, el encuentro de Haüy con los ciegos fue similar. Espectador involuntario en una feria en donde unos doce ciegos del Hospicio Quinze-Vingt, vestidos con andrajos, gafas oscuras, semejabán un conjunto musical pero en desatino, desentonaban. Esto provocaba una diversión siniestra en la que los ciegos eran sujetos de burla y mofa del público. Impactado y preocupado ante este morbo popular, Haüy, años después, revertirá esta imagen. A la salida de una iglesia de París, se encontró con un niño ciego de 12 años pidiendo limosna y llamó poderosamente su atención ver como reconocía las monedas por los bordos, de ahí Haüy

pensó que podría haber una escritura con letras resaltadas y se les podría enseñar a leer y escribir a los ciegos. Tomó a su cargo este niño llamado François Leseuer, entregó dinero a sus padres correspondiente a las limosnas que se ganaba François y se dedicó a su educación. He aquí el llamado del otro, hacerse cargo y ocuparse por el otro.

En 1784 conoció a la compositora y pianista María Theresia von Paradis, ciega desde los dos años a consecuencia de la viruela. Maria Theresia había aprendido por si misma a leer textos y música palpando unos alfileres clavados en almohadones<sup>34</sup>. Dos años después Haüy funda la escuela para ciegos, con el patrocinio del Rey, con la aprobación de la Academia de Ciencias y Artes y el apoyo de la sociedad filantrópica<sup>35</sup>.

De la misma forma que l'Eppé, Haüy se deja fascinar, se permite hacer un acercamiento otro, a un otro, desde otro lugar, se sorprende y se permite aprehender de otra manera la realidad.

Tanto la sordera como la ceguera dejan de ser lo que eran y se vuelven caudal de conocimiento ya que se descubren formas alternas de comunicación, de ventanas al mundo, de aperturas insospechadas. La visión y la audición dejan de tener una localización biológica y los dedos, las manos se transforman en el canal de comunicación y diálogo con el mundo. Lo más significativo de ello es que l'Eppé y Haüy van al encuentro inesperado con una alteridad y la transforman y se transforman a ellos mismos con los otros. Ambos resquebrajan la visión de su tiempo, descubren continentes insospechados. Y a partir de ellos, la visibilidad de la sordera y ceguera surgió desde una discursividad esperanzadora y las experiencias se multiplicaron.

Cabe preguntarse entonces ¿Qué ocurrió para que a más de dos siglos cambiara esta perspectiva y se trastocara en lo contrario? En verlos como personas **con discapacidad**. De una subversión del saber, el surgimiento de un inédito ¿cómo se pasa y

---

<sup>34</sup> Consulta en la pag. Web:[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0365-66912005001200014&lng=pt&nrm=21](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-66912005001200014&lng=pt&nrm=21) de Julio, 2008.

<sup>35</sup> Consulta en la pag. Web: <http://www.newadvent.org/cathen/07152b.htm>. 21 de Julio, 2008

transforma en una consecuencia de discriminación, exclusión, o por lo menos de separación, diferencia o indiferencia?

De esto habrá que dar cuenta históricamente: de cómo y por qué un movimiento que trastoca y funda otra cosa, concluye asimilándose, perdiendo su fuerza generativa y creativa; cancele su propio germen de cambio y con ello reinserte un efecto de separación, segregación y discriminación, o bien de conmiseración y tolerancia.

Así entonces, el movimiento de Integración educativa revela en las prácticas el ejercicio de los antiguos ritos de separación, cubierta o encubierta.

Actualmente, la atención a niños con “discapacidad” se percibe como algo que rebasa los límites de lo que se esté dispuesto a dar, “la entrega exclusiva”. El costo de atender a niños con discapacidad parece ser muy alto, aunque se exprese minimizado, “me está costando un poquito”. Al mismo tiempo, se escucha un clamor de requerimiento de un sostén para soportar **eso**, eso “otro”, lo “**extimo**” (extraño y al mismo tiempo tan próximo) para no sentir el riesgo de caer. Ni los cursos de capacitación, ni las estrategias de valoración psicopedagógica ni las adecuaciones curriculares suplen la necesidad que tienen los docentes de ser acompañados en el proceso de integración, de tener un sostén y soporte en dicho proceso. La función de soporte no atraviesa por el eje pedagógico sino por las coordenadas de la existencia. No resulta sencilla dicha tarea.

Cuando la “discapacidad” no es visible, evidente en el cuerpo, puede representar un mayor temor ante lo invisible que puede llevar al límite de la desesperación y sentirse al borde de un riesgo inminente, inesperado, fatal: ¡se me puede morir! dicen algunos docentes. Es evidente el sentimiento de soledad, de impotencia trastocado a veces en enojo, en oposición, resistencia o indiferencia ante los “retos” que implica la “atención a la discapacidad”, y el abandono en el que se sienten.

Se precisa de una acción política en el sentido que Arendt manifiesta. Una acción que provoque necesariamente efectos, sin que sepa cuáles y de qué tipo, pero que sin duda el **concernimiento** se sienta en la piel, en el cuerpo, en lo vivencial. No puede accederse por la teoría ya que se trata del orden de una **experiencia**

que repercute en acciones, acciones que encadenan otras acciones y que nadie puede prever el resultado. Se trata de iniciar una cadena de movimientos de los cuáles no se tiene un plan previo, sino que la ruta la va indicando el concernimiento.

Pareciera necesario ubicar otra ética de interacción entre la pluralidad humana. Lo que en palabras de Larrosa denomina **experiencia**: un intervenir en el mundo, con los otros, con pasión, y la pasión difícilmente puede ser apalabrada. La **experiencia** remite a:

*“lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla... no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un logos del acontecimiento. Personalmente, he intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra existencia. La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio”<sup>36</sup>.*

Esta **experiencia** es equivalente al término subjetividad, ya que se considera al sujeto humano como existente, lo cual lo diferencia de la definición del sujeto como pensante instaurado a partir de Descartes. Desde un existente se puede plantear al sujeto como un sujeto de Deseo, Deseo del Otro o de Otro, deseo de reconocimiento. Comprende siempre un sujeto en relación de apertura y no de cierre con los otros.

Ante una relación que de entrada el significante de discapacidad pone en desencuentro con el otro. ¿Cómo hacer para entrar

---

<sup>36</sup> La cita fue tomada del texto enviado por el Dr. Larrosa; **Conferencia: La Experiencia y sus Lenguajes** como una referencia bibliográfica para el curso: “Convivencia, experiencia y alteridad. Temas para el pensar juntos”. Dicho curso se realizó del 24 al 26 de enero del 2008 en la Universidad Intercontinental. Tanto el Dr. Carlos Skliar como el Dr. Larrosa lo impartieron.

en relación? ¿Cómo transitar de la Semejanza a la Diferencia, del Uno al Otro?

¿Qué tipo de relación pedagógica se requiere? Una en la que el docente ejerza su función como una profesión del “ocup-ars(t)e de y para el otro”. De hacer arte. En términos de Levinas sería hacer **obra** implicaría un movimiento hacia lo **Otro**, ir al encuentro de otra **cosa**, no al resultado esperado, la obra es distinta del cálculo, del juego (reglas, regularidad) de lo previsible. Es **abrirse** a un **por-venir**, algo que **estaría por venir**, habría una prioridad por el por-venir, algo imprevisible<sup>37</sup>.

### **9) A manera de cierre provisional**

Los puntos anteriores son indicadores de un sendero, de un indicio que apunta a la reflexión, a la inminente y necesaria tarea de pensar en el sentido heideggeriano para construir rieles inéditos que permitan abordar las prácticas desde las aproximaciones de la subjetividad, alteridad, pluralidad, heterogeneidad que los tiempos actuales demandan incursionar. Requerimos manifestar que la **existencia** precede a la **inteligencia**; la **vida** precede a la **filosofía, al conocimiento**, de ahí que es preeminente la **exterioridad, la heterogeneidad** antes que la unidad.

He aquí algunos senderos no del todo seguros, más bien arriesgados y que sin embargo ameritan tener la oportunidad de probarse, de volver a intentar hoy y siempre la recuperación de la dignidad humana que sólo puede ser viable a partir del principio de fraternidad, de hospitalidad.

---

<sup>37</sup> Levinas, E.; La Huella del Otro, Editorial Taurus, 2000.

**VOCES DE LA ALTERIDAD  
DE LAS DIFERENCIAS 2**

es una obra editada y publicada por la  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
en la Coordinación Editorial de la  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA,  
Av. de los Barrios No.1, Los Reyes Iztacala,  
CP 54090. Tlalnepantla, Estado de México.

Se concluyeron los trabajos de impresión y encuadernación  
en las instalaciones de la FES Iztacala el 10 de noviembre de 2008.

Se tiraron 200 ejemplares y se utilizó  
papel bond de 78 g/m<sup>2</sup> en interiores y papel couché de 250 g en portada.

En la impresión tipo digital se utilizaron los tipos: Arial y Calibri.

El cuidado de la edición estuvo a cargo  
de José Jaime Ávila Valdivieso.

Pedidos

Librería FES Iztacala 5623-1194

Coordinación editorial 5623-1203

Correo E: joseja@campus.iztacala.unam.mx

<http://www.iztacala.unam.mx/coordinacioneditorial/>

**2008**