

La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña

Márcia Dense Pletsch*
Rejane de Souza Fontes**

Los fundamentos filosóficos y el concepto de la educación inclusiva

La educación ha ocupado un papel destacado en el escenario nacional, principalmente a partir de la década de los noventa con el fortalecimiento de posiciones políticas favorables a la garantía de una *educación* para todos (Conferencia de Jomtiem, 1990),¹ independientemente de clase, raza, género o deficiencia, así como del respeto a la diversidad cultural e individual del ser humano. En este sentido, deben ser destacadas algunas tomas de posición importantes en el ámbito nacional e internacional.

Es importante destacar, en el ámbito internacional, la *Declaración de Salamanca*, producto de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, promovida por el gobierno español y por la UNESCO en junio de 1994, de la cual fueron signatarios representantes de cerca de 100 países, incluido Brasil, y diversas organizaciones internacionales. En aquella ocasión, fue reafirmado el derecho a la educación de cada individuo, conforme la *Declaración de los Derechos Humanos* de 1948. A partir de la Conferencia de Salamanca fueron adoptadas líneas de acción para la educación especial, en los marcos del concepto de educación inclusiva que viene influenciando en prácticamente todo el mundo tanto la elaboración de políticas públicas, como la revisión de prácticas educacionales, históricamente marcadas por su perfil excluyente.

Otro aspecto que merece atención sobre la *Declaración de Salamanca*, es su carácter incluyente que refuerza la idea de **una educación para todos** y no sólo para aquellos que presentan “necesidades especiales”, sino también para aquellos que están excluidos de algo por condiciones económicas y socioculturales (niños que viven en la calle, minorías étnicas, lingüísticas, de zonas desfavorecidas o marginales). Sin embargo, nuestro objetivo es debatir sobre apenas una pequeña “rebanada” de esta población, compuesta de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales debido a deficiencias, conductas típicas y altas habilidades.

Otro marco importante es la *Declaración de Guatemala*, elaborada en 1999 como producto final de la “Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas portadoras de deficiencia”. Esta declaración fue instituida en Brasil por medio de la promulgación del Decreto 3.956/2001, en cuyo documento Brasil se compromete a:

Tomar las medidas de carácter legislativo, social, educacional, laboral o de cualquier otra naturaleza, que sean necesarias para la eliminación de la discriminación en contra las personas portadoras de deficiencia y proporcionar su plena integración a la sociedad (Brasil, 2001: 22).

* Doctorante del Programa de posgrado en educación de la Universidad del Estado del Río de Janeiro (UERJ)

** Doctorante del Programa de posgrado en educación de la Universidad del Estado del Río de Janeiro (UERJ) y profesora sustituta de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense.

Partiendo de los principios contenidos en estos documentos internacionales, varios autores se han dedicado a presentar un concepto de “escuela inclusiva” o “educación inclusiva” que mejor exprese este pensamiento en Brasil. Para Mendes:

La idea de inclusión se basa en una filosofía que reconoce y acepta la diversidad en la vida en sociedad. Esto significa garantía de acceso de todos a todas las oportunidades, independientemente de las peculiaridades de cada individuo en el grupo social (Mendes, 2002: 28).

En este artículo comprendimos que inclusión va más allá de una filosofía. La entendemos como la inserción de personas con necesidades educativas especiales en la red regular de enseñanza, que abarca personas con deficiencias sensoriales (sordera y ceguera), mental o cognitiva, trastornos severos de comportamiento (autismo y psicosis) y con altas habilidades, de preferencia sin desfase edad-serie (Glat y Duque, 2003). En una escuela inclusiva la diversidad es valorada en detrimento de la homogeneidad, ofreciendo a todos los alumnos mayores y mejores oportunidades de aprendizaje.

En otras palabras, la educación inclusiva es una propuesta que propone cambios en la concepción de enseñanza y prácticas pedagógicas realizadas en la escuela, para que todos sean beneficiados. O, incluso, es una propuesta que impulsa una transformación de las prácticas tradicionales calcadas en el déficit para explicar las dificultades de sus alumnos, en dirección a una práctica innovadora que explique *las dificultades de aprendizaje de los alumnos* teniendo como referencia el sistema educacional y sus posibles limitaciones.

Por lo tanto, la propuesta central de la educación inclusiva es contribuir para la construcción de una sociedad más justa, donde todos tengan acceso a todas las oportunidades ofrecidas en la escuela. Su práctica reposa en principios como la aceptación de las diferencias individuales, la valorización de cada persona, la convivencia entre la diversidad humana y, aun, el aprendizaje a través de la cooperación. Es posible decir que su principio fundamental es la valoración del aprendizaje en la diversidad dentro de la comunidad humana.

Evidentemente, la promoción de la inclusión no debe ser encarada como una responsabilidad de la escuela, sino como una cuestión social, una vez que la problemática educacional dice al respecto “proyecto de desarrollo humano” predominante en la sociedad, no limitándose a sus fracciones escolares. Senna apunta con precisión este punto:

La educación no es una responsabilidad de la escuela, sino de la sociedad que creó la escuela en el interior de un proyecto de desarrollo humano. Cuando el proyecto social sufre rupturas en sus principios más fundamentales, el concepto local de inclusión cambia y, consecuentemente, de nada sirve esperar que la escuela haga volver el tiempo y rescate el concepto anterior. En un momento como éste toda la sociedad es responsable. La escuela es apenas una de sus fracciones, nada más (Senna, 2003: 20).

También, como ya se ha dicho anteriormente, el objetivo específico de este trabajo es discutir la inclusión de personas con necesidades especiales en el contexto educacional-escolar, por eso es necesario delimitar las líneas centrales de la propuesta de educación inclusiva en la escuela. El trabajo de Ainscow (2004) es útil al señalar que la inclusión escolar constituye un proceso que se da basado en tres elementos: a) la *presencia*, que significa estar en la escuela, superando el aislamiento del ambiente privado e insertando al individuo en un espacio público de socialización y aprendizaje; b) la *participación*, que depende, entretanto, del ofrecimiento de las condiciones necesarias para que el alumno realmente pueda interactuar y participar de las actividades escolares; c) la *construcción de conocimientos*, sin la cual poco adelantan los dos apartados anteriores. En otras palabras, para nosotras “inclusión en la escuela” significa que el alumno con necesidades educativas especiales esté en la escuela en clase regular participando, aprendiendo y desarrollán-

dose con base en la interacción y en los conocimientos allí construidos, lo que va mucho más allá de la concepción de inclusión que defiende apenas la garantía de socialización de este alumno a través del espacio escolar.

Por eso, la concepción de inclusión adoptada por nosotras *no* defiende su completa universalización (como la tomada por los defensores de la “inclusión total”, que profesan la extinción del *continuum* de servicios especializados), pues, en casos específicos — como por ejemplo, deficiencias múltiples y síndromes diversos —, es difícil no defender un servicio especializado como soporte para el trabajo de la enseñanza regular. En otras palabras, creemos en una inclusión escolar que coexista con todas las modalidades de atención educacional (desde la clase de recursos y la enseñanza itinerante hasta la clase hospitalaria y la escuela o clase especial, una vez que muchos alumnos necesitan de apoyo educacional especializado temporario o permanente).

Acerca de los defensores de la “inclusión total” o “defensores radicales de la inclusión escolar”, Carvalho (2006) hace un importante alerta.

La mayoría [de los defensores de la visión radical] está constituida por personas bien intencionadas, pero quizás ingenuas, les falta problematizar más profundamente las verdaderas razones que lleven a decisiones y a medidas radicales para la extinción de todos los servicios de educación especial (Carvalho, 2006: 6).

Y añade, tal vez “esta posición puede ser explicada por el hecho de que tales servicios son, para que sean de buena calidad, costosos (muy caros) y no necesariamente se decide por el desmonte de la educación especial con base en el bien común” (*idem.*).

En este sentido, una vez más recorrimos a Ainscow y sus colaboradores (1997 cit. en Carvalho, 2004: 29) al señalar la importancia de los profesores advenidos de clases especiales (con sus métodos y recursos construidos a lo largo de décadas) para dar soporte o consultoría a los profesores de la enseñanza regular en el proceso de inclusión. Evidentemente, cambios y alteraciones son bienvenidas y se hacen necesarias para que las propuestas desarrolladas por las modalidades de la educación especial se adecuen al proceso de la enseñanza inclusiva.

Con seguridad nuestro posicionamiento será blanco de críticas por parte de algunos teóricos que discuten la inclusión educacional. Sin embargo, utilizamos nuestra práctica cotidiana en los diferentes niveles educacionales (educación infantil, enseñanza fundamental y en la enseñanza superior, en cursos de graduación en pedagogía y de posgrado en educación especial/inclusiva), en las modalidades de clase especial, sala de recursos, enseñanza itinerante, escuela especial e, incluso, en clases de la enseñanza regular con alumnos con necesidades educativas especiales incluidos.



En este sentido, quisiéramos pedir su opinión a los lectores con los ejemplos que seleccionamos: (a) un niño *con* parálisis cerebral que en función de las secuelas necesita utilizar silla de ruedas y aparato respiratorio (el habla no es comprensible) y (b) un niño con sordoceguera, que es una deficiencia única que presenta las deficiencias auditiva y visual concomitantemente. ¿Tendrá nuestro sistema de enseñanza condiciones de atender con calidad las demandas exigidas por estos niños? ¿Será que el profesor regular, sin el apoyo de un *continuum* de servicios especializados y/o soporte especializado logrará realizar un trabajo que atienda las especificidades de estos niños en grupos con 30 ó 40 alumnos? ¿Qué es lo mejor para estos alumnos? ¿Ya les han preguntado o lo están contestando en su lugar?

Esta última cuestión nos parece ser una provocación interesante, una vez que mucho se habla sobre la inclusión de personas con necesidades especiales, con todo no se habla con ellas sobre lo que quieren o piensan al respecto. Sin embargo, no es nuestro objetivo aquí discutir el tema de la autopercepción de estas personas sobre su inclusión educacional.²

¿Quién se beneficia con la educación inclusiva?

Entre los diversos autores que abordan el tema de la educación inclusiva, primeramente destacamos el trabajo de Barbosa (2002), que muestra —por medio de investigaciones realizadas en los Estados Unidos— cómo la inclusión escolar benefició a todos los alumnos, *independientemente* de sus habilidades o dificultades.

Investigaciones realizadas por Shel, Downing y Hunt (2002, cit. en Barbosa, 2002) revelaron que niños con deficiencias incluídas en red regular presentaron un progreso académico y social más grande que otros niños con las mismas necesidades, pero educados de manera segregada en clases especiales. Resultados empíricos semejantes fueron encontrados en trabajos realizados en Canadá por Stainback y Stainback (1999). No es demasiado recordar que tales resultados dependen, entre otras razones, de la diversidad de personas y metodologías educacionales existentes en clase regular, de la interacción social con niños sin diagnóstico de necesidad especial, de la posibilidad de construir conocimientos y, por último, de la aceptación social, trayendo consigo el consecuente aumento de la autoestima de los niños con necesidades especiales. Un ejemplo positivo en este sentido puede ser encontrado en Glass y Wise (2003).

En Brasil, Nunes, Glat, Ferreira y Mendes (1998 y 2003) hicieron una revisión de la producción científica en el área de la educación especial que abarcó cerca de 200 disertaciones. Ese conjunto de trabajos mostró que la inclusión en red regular de enseñanza se constituye en un factor positivo para el desarrollo de alumnos especiales. Según los autores:

Los estudios conducidos en situaciones integradas (incluídas), investigando condiciones más restringidas o desarrolladas específicamente para las investigaciones, presentaron resultados que muestran la viabilidad de priorizar prácticas inclusivas en ambientes socio-educacionales llamados regulares con el apoyo necesario (1998: 117).

Los resultados positivos sobre la experiencia de inclusión de alumnos especiales en red regular de enseñanza de cierto modo evocan la validez de la visión vyotskiana de aprendizaje, según la cual no hay diferencias en cuanto a los principios de desarrollo entre los seres humanos; es decir, entre los “no-deficientes” y los “deficientes”. También, como resalta García (1999), Vyotski reconoce la existencia de peculiaridades en la forma de aprender, previendo la utilización de recursos necesarios a cada peculiaridad, hasta porque cada niño tiene su historia de vida marcada por factores de naturaleza orgánica y social o cultural. Como afirma el autor:

[Para Vygotski] todas las funciones del desarrollo humano del niño aparecen dos veces: primero en el ámbito social, y, después, en el individual; primero entre personas (inter-psicológica) y después en el interior del niño (intra-psicológica). Eso se aplica igualmente para la atención voluntaria, para la memoria lógica y para la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan de las relaciones reales entre individuos humanos (García, 1999: 75).

Así, al comprender el desarrollo humano como producto de la interacción entre la dimensión individual y sociocultural, la proposición vygotskiana, según la lectura de Gotti, sugiere que “incluir no significa simplemente poner al estudiante especial junto con otros llamados normales, sino reestructurar el sistema educacional para que los niños especiales sean atendidos en sus especificidades y peculiaridades (Gotti, 2002: 9).

Incluir, pues, no es “aumentar” al alumno con necesidades especiales junto con otros “no especiales”, en una clase regular, sin el apoyo y adaptaciones necesarias a su desarrollo, pues el hecho de que esté incluido no significa que se haya convertido en igual a los otros, pues cada alumno tiene sus peculiaridades y su propio tiempo, y la inclusión debe partir de ese presupuesto: valorizar la diversidad. En otras palabras, no podemos negar, ni tampoco trivializar, las necesidades singulares de cada necesidad especial.

Por tanto, el aprendizaje debe ajustarse a las necesidades de cada niño, deficiente o no, en vez de cada niño adaptarse a la dinámica del proceso educativo, lo cual la mayoría de las veces es estandarizado y homogéneo. En otras palabras, las necesidades específicas del aprendizaje de los niños especiales deben ser tenidas en consideración. Vean lo que dicen las *Directrices para la educación especial en la enseñanza básica* (2001:12) sobre ese aspecto:

La política de inclusión de alumnos que presentan necesidades educativas especiales en la red regular de enseñanza no consiste solamente en la permanencia física de esos alumnos junto a los otros educandos, sino representa la audacia de prever concepciones y paradigmas, así como desarrollar el potencial de esas personas, **respetando sus diferencias y atendiendo sus necesidades** (negritas nuestras).

Cuando las personas son educadas conjuntamente pueden ser creados ambientes pedagógicos que propicien el desarrollo del respeto al otro y de responsabilidad en cuanto a su propio papel social. Es lo que apunta Machado:

Algunos niños “normales” que ya presentaban dificultades de relación o incluso disturbios de conducta parecen superar sus dificultades, adaptándose a los colegas con deficiencia. Ellos se tornan más preparados para la vida adulta en una sociedad diversificada y pasan a demostrar mayor responsabilidad y aprendizaje creciente por medio de la inclusión. ...Los estudiantes con deficiencia, cuando sin insertados en la educación llamada regular, desarrollan, de la misma manera, la apreciación por la diversidad individual, pasando a adquirir experiencias directas relativas a la variación natural de las capacidades humanas. Si se ofrecieran a ellos condiciones iguales de enseñanza, demostrarían también creciente responsabilidad y aprendizaje acelerado (2004: 7).

Los beneficios de la educación inclusiva se extienden también a los profesores, pues el desafío de enseñar en la diversidad incita la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas y nuevos conocimientos, ampliando sus habilidades profesionales y —por qué no decirlo— su propia concepción de mundo. Esa afirmación puede ser fácilmente ejemplificada. Veamos: una profesora recibe en su clase a un alumno con necesidades especiales, que presenta dificultades acentuadas en matemáticas (sumar, restar, dividir y multiplicar). Para sanar esa dificultad vivenciada por ese alumno en aquel momento la profesora adapta su práctica hacia el uso de materiales concretos. Consecuentemente, todos los alumnos acaban beneficiándose.

Por lo expuesto, podemos afirmar que la educación inclusiva beneficia a todos, pues se basa en el ideario de la educación como un *derecho de todos*, comprometido con la ciudadanía y con la formación de una sociedad más democrática y solidaria.

De cualquier manera, no es el caso aquí hacer del respeto a la diferencia una “tabla rasa” de las necesidades especiales sentidas por los individuos en proceso de inclusión escolar. A fin de cuentas, como advierten Ferguson y Ferguson (1998, cit. en Mendes, 2003), al enfatizar demasiado en la diferencia se puede reforzar el estigma de la inferioridad y de la ineficiencia, así como enfocando excesivamente la similaridad se corre el riesgo de dejar de lado las necesidades diferenciadas de los alumnos. En ese sentido, no basta erguir una bandera a favor de las diferencias humanas y tolerarlas. Eso es muy poco, como dice Carvalho (2005), un *moralismo abstracto*. Es decir, utilizar apelaciones sentimentales pro-inclusión traducidas en “manifestaciones de amor al prójimo, como solidaridad humana o como vocación y misión de los profesores, sin tener en cuenta las condiciones concretas en que trabajan las incontables influencias ejercidas por los modelos económicos que guían las políticas públicas educacionales” no contribuye en nada para su realización (Carvalho, 2005: 21). Ese aspecto, según Plaisance (2006), se basa en referencias tradicionales e insuficientes para realizar prácticas educativas inclusivas. El autor defiende la idea de que “enseñar y educar” son prácticas que exigen al mismo tiempo formación de profesores y conocimientos sobre el desarrollo humano. Por eso no deben ser reducidas a un *moralismo absoluto*.

Por tanto, se hace necesario aceptar, respetar y valorizar las diferencias humanas en sus singularidades, pues, como bien explica Shirin Ebadi, ganadora del Nobel de la Paz de 2003, en participación especial en el discurso de desarrollo humano de 2004 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU):

Las personas son diferentes, como diferentes son sus culturas. Las personas viven de modos diferentes y las civilizaciones también difieren. Las personas hablan en varios idiomas. Las personas son guiadas por diversas religiones. Las personas nacen con colores diferentes y muchas tradiciones influyen su vida, con colores y sombras variadas. Las personas se visten de modos diferentes y se adaptan a su ambiente de forma diferente. Las personas se expresan de formas diferentes. La música, literatura y el arte reflejan estilos diferentes. Pero, a pesar de esas diferencias, todas las personas tienen en común un atributo simple: son seres humanos, nada más, nada menos (ONU, 2004: 23).

La educación inclusiva en la realidad brasileña

Brasil enfrenta, en este comienzo de siglo, una serie de desafíos en el área educacional. Según datos recogidos por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (INEP/MEC, 2003), la tasa de alumnos que concluyen la enseñanza básica es de 59%. Así, 41% de los estudiantes brasileños no concluyen siquiera la enseñanza en nivel obligatorio. Ese porcentaje es más acentuado en los estados más pobres del país. En la región norte, por ejemplo, los números son particularmente preocupantes: 62% de los niños que ingresan a la enseñanza fundamental no logran terminarla. En la región sureste, ese porcentaje cae a 31%, pero aun así es significativo.

El problema de la deserción escolar se suma a otros, de naturaleza estructural. Actualmente, se calcula que cerca de 13.6% de la población con más de 15 años son considerados analfabetos, a los cuales se suman, según las estadísticas oficiales, cerca de 30 millones de analfabetos “funcionales”³ (INEP/MEC, 2003).

En la enseñanza fundamental, de cada 100 alumnos que ingresan en la educación básica, sólo 59 completan sus estudios en ese nivel, tardando, en promedio, 8.5 años para cumplir el equivalente a 6.8 años de escolaridad. Además de eso, de acuerdo con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB, por sus siglas en portugués)⁴ de 2001, 59% de los alumnos de la cuarta

serie de la enseñanza fundamental presentaron niveles de rendimiento en lengua portuguesa y matemática considerados “críticos o muy críticos”. Ese porcentual cayó a 55% en el SAEB de 2003. Luego, entre 2001 y 2003 no hubieron cambios significativos en los porcentuales de rendimiento de los alumnos. Los resultados de la evaluación del sistema educacional de 2005 aún no estaban disponibles para actualizar los datos aquí presentados.

Con todo, si es verdad que nuestro país enfrenta, todavía, grandes desafíos, lo mismo no se puede decir sobre el avance de las leyes y directrices educacionales elaboradas, principalmente, a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

En los últimos años, diversas leyes y directrices institucionales fueron creadas en el sentido de establecer el derecho social de que las personas con necesidades especiales sean incluidas en la red regular de enseñanza. La *Constitución Federal Brasileña* de 1988, en el Inciso III del Art. 208, establece que la atención educacional especializada a los portadores de deficiencias debe darse “preferentemente en la red regular de enseñanza”. La *Política Nacional de Educación Especial* (MEC/SEEP, 1994), a su vez, establece como directrices apoyar el sistema regular de enseñanza para la inserción de los portadores de deficiencias y priorizar el financiamiento de proyectos institucionales que abarquen acciones de integración. Esos principios están reafirmados en la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB* (Ley núm. 9.394/96) y en las *Directrices Nacionales para Educación Especial en la Educación Básica* (CNE/CEB, 2001), que dispone sobre la organización de los sistemas de enseñanza y la formación de los profesores. Otra referencia importante es la *Política Nacional para la Integración de la Persona Portadora de Deficiencia* (1999), que establece la “matrícula compulsoria de personas con deficiencia en escuelas regulares”. Ya el *Plan Nacional de Educación* de 2001 fija los objetivos y metas para la educación de personas con necesidades educativas especiales. Y también es importante recordar el *Estatuto del Niño y del Adolescente* (1990) que dispone, en su artículo 13, que “el niño y el adolescente gozan de todos los derechos fundamentales inherentes a la persona humana”.

Sin embargo, la creación de leyes y directrices políticas no garantiza, necesariamente, las condiciones necesarias para su debida ejecución. Como muestran diversos autores (Bueno, 2001; Glat, Ferreira, Oliveria y Senna, 2003; Beyer, 2005), aún existen innumerables barreras para su cumplimiento que impiden que la política de inclusión se vuelva realidad en la práctica cotidiana de las escuelas públicas en Brasil. Algunas de ellas son bastante significativas, como el número excesivo de alumnos en las clases, procedimientos inadecuados de evaluación, la falta de contenidos y actividades adaptados para atender a los alumnos con necesidades especiales, la precaria o inexistente accesibilidad física de las escuelas, la falta de preparación y la no-capacitación de los profesores. Existen también barreras culturales o de actitud que están en las mentes de las personas, tristemente difíciles de cambiar, como el prejuicio y la estigmatización (Ainscow, 2004).

Otro aspecto que impide la implantación efectiva de la inclusión es la discontinuidad de los programas, provocada, frecuentemente, por cambios de gobierno. Como señala Glat (1998: 14):

Es un hecho ordinario: ¡cambia el gobierno, cambia la política educacional! Se reestructuran las Secretarías de Educación; cambian los currículos; se opta por diferentes ‘filosofías’, teorías y métodos educacionales; se construyen nuevos materiales y recursos pedagógicos; se desarrollan otros procedimientos de evaluación y así más. Y lo que es más grave: como regla, los cambios son hechos sin algún análisis o estudio profundo de la situación anterior. De hecho, ¡se cambia incluso lo que está funcionando!



Tales barreras no han sido objeto de un esfuerzo sistemático dirigido a su superación. Así, lo que se observa en Brasil son algunas experiencias positivas, pero aisladas, que carecen de una propuesta educacional más ampliamente difundida y compartida, así como del conjunto institucional necesario para que sean viables. Faltan directrices claras que guíen las esferas pedagógicas y administrativas hacia el trabajo de inclusión escolar (Glat, Ferreira, Oliveira y Senna, 2003; Glat y Pletsch, 2004). De acuerdo con los autores aquí reunidos, la iniciativa de las prácticas escolares inclusivas ha sido, de modo general, originario del área de educación especial, sobre la cual, por eso mismo, ha recaído una serie de actividades:

La mayoría de las experiencias recogidas indica que la experiencia brasileña de inclusión es, de modo general, iniciativa y competencia de la educación especial, la cual se encarga del soporte y de la coordinación de todas las acciones concernientes al alumno, incluyendo su envío para clase regular, el planeamiento de la práctica pedagógica, el apoyo a los profesores de la enseñanza regular y la concientización de la comunidad escolar (Glat, Ferreira, Oliveira y Senna, 2003: 60).

Con todo, actualmente viene siendo creada una falsa dicotomía entre educación especial y educación inclusiva, como si la aparición de una representase la discontinuidad de la otra (Glat y Pletsch, 2004). A nuestro ver, esa dicotomía puede estar relacionada a la experiencia brasileña, en la cual, con raras excepciones, las iniciativas de prácticas escolares inclusivas han sido, en general, originadas en la educación especial. Así pues, la idea de que la referida inclusión pueda prescindir de la educación especial es equivocada, al menos por dos razones: En primer lugar, para que todos los profesores fueran habilitados para trabajar también con alumnos con necesidades especiales sería necesario reestructurar todo el sistema actual de formación de profesores, lo que, en corto y mediano plazos, es imposible. En segundo lugar, lo que la experiencia sobre inclusión en Brasil viene mostrando es que el desarrollo de la educación especial —sea como campo de conocimiento, sea como área de actuación aplicada— es necesario para la implantación de la inclusión escolar (Glat y Pletsch, 2004).

Visto desde ese ángulo, podríamos decir, incluso, que en Brasil nos encontramos con una especie de “educación especial inclusiva”, una vez que la inclusión escolar todavía es vista como una responsabilidad “sectorializada” de la educación especial y no como un conjunto de medidas que la escuela regular *como un todo*, de manera *interdisciplinaria*, debe adoptar.

Por otro lado, creemos que está en curso un proceso de resignificación del papel de la educación especial, antes enfocado en la atención directa de educandos con necesidades especiales, y ahora cada vez más dedicado a dar el soporte a las escuelas regulares en el recibimiento de ese alumnado (Glat, Pletsch, Antunes y Oliveira, 2006). En otras palabras, en la actual coyuntura educacional brasileña, nos parece pertinente afirmar que el papel de la educación especial puede ser delimitado como un conjunto de recursos “especiales” al servicio de la enseñanza regular para atender a los alumnos que presentan necesidades específicas en el desarrollo de su aprendizaje. Otro problema serio para la implantación de políticas educacionales inclusivas es la inadecuación de la formación de profesores (Bueno, 2001; Glat, Ferreira, Oliveira y Senna, 2003).

Aun en relación con cómo recibir e incluir en clases regulares de enseñanza a alumnos que presentan diferentes tipos de necesidades especiales, pocas son las experiencias y prácticas de hecho bien conocidas y estudiadas. Faltan evaluaciones empíricas sobre el desarrollo y los resultados de ese proceso, todavía relativamente reciente. Los casos de inclusión sucedidos de que se tiene registro fueron basados en relatos de personas que lograron ser incluidas tras su propio esfuerzo, y no por mérito de una política pública dirigida a ellos. Este punto es muy significativo:

El propio sistema de enseñanza no reúne datos de que le den subsidios para promover la evaluación del proceso de inclusión escolar a partir de la voz de los propios sujetos incluidos, una vez que las historias de vida

disponibles son basadas en la experiencia de personas, hoy adultas, que lograron incluirse en la sociedad por “imposición” y/o “insistencia”, valiéndose de sus propios esfuerzos, en una época en la que no había políticas públicas que garantizaran sus derechos, tampoco métodos, procesos o recursos de adaptación. Como tales posibles informantes, además de haber tenido historias de inclusión diferentes, constituyen un grupo muy pequeño, compuesto por sujetos que lograron escribir una historia de éxito en la sociedad, aunque luchando contra todas las dificultades del sistema social, sus voces no necesariamente auxiliarían en la evaluación del impacto de las experiencias de inclusión sobre el ciudadano deficiente que hoy ingresa en el sistema escolar, para el cual las políticas públicas de inclusión consistirían en la única alternativa para la obtención de voz pública (Glat, Ferreira, Oliveira y Senna, 2003: 61).

Concluimos entonces, que la implantación de la educación inclusiva en Brasil es todavía bastante deficitaria. Además de eso, la concepción de inclusión ha sido, con frecuencia, equivocadamente confundida con la integración escolar (paradigma anterior de la educación inclusiva), por medio de la implantación de prácticas pedagógicas enyesadas en un currículo único e inflexible para todos.

Así pues, no podemos ignorar el hecho de que algunas prácticas de carácter inclusivo, aún bastante embrionarias, tienen despuntado en escenario educacional brasileño.

Las propuestas de integración escolar y normalización empezaron en Brasil en el comienzo de la década de los ochenta — iniciado en los Estados Unidos en la década de los setenta —, con la premisa básica de que todas las personas con deficiencias tienen el derecho de gozar de las condiciones de vida más comunes o normales posibles donde viven (Glat y Fernandes, 2005). La integración predicaba la preparación previa de los alumnos con necesidades educativas especiales a su ingreso a la enseñanza regular, para que demostraran tener condiciones de acompañar a los colegas “normales” (Glat y Duque, 2003). En otras palabras, se puede decir que la propuesta de integración centraba el problema en los alumnos y no responsabilizaba a la escuela, la cual se responsabilizaría solamente por educar a los alumnos que tuviesen condiciones de acompañar las actividades regulares, concebidas sin preocupación alguna por las especificidades de los alumnos con necesidades educativas especiales (Bueno, 2001; Mendes, 2003).

Dichas consideraciones muestran que si las experiencias inclusivas todavía aisladas — y que guardan particularidades significativas — fueran difundidas, todos ganarían; pues, de manera general, existe un reconocimiento sobre la necesidad de políticas educacionales de inclusión, aunque los resultados obtenidos sean bastante diferentes de un caso a otro.

El respeto a la diversidad y la valorización de las potencialidades singulares de cada ser humano son la “llave” para generar propuestas de inclusión educativas más eficaces, promoviendo así una mayor calidad de vida para las personas con necesidades educativas especiales, además de envolver y construir una sociedad más justa. Con todo, el camino hacia la educación inclusiva con calidad *para todos y para cada uno* se muestra todavía arduo y largo a ser recorrido.

Así pues, para que sucedan cambios efectivos en el cuadro educacional brasileño en relación con la inclusión de alumnos con necesidades especiales, es imperioso combatir los problemas educacionales generales como, por ejemplo, el fracaso y la deserción escolares y el deterioro de la calidad de la enseñanza pública. Incluir personas con necesidades especiales en un cuadro precario como el actual, no rompe por sí solo con el circuito de la exclusión. Por eso, la propuesta de inclusión no puede ser pensada de manera desarticulada de la lucha por la mejoría y la transformación de la educación brasileña como un todo.

Bibliografía

AINSCOW, M., *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar*. Disponible en: www.inclusioneducativa.cl/docuemtnos. Publicado en 2001, acceso en: 12/04/2004.

- BARBOSA, H., *Por que Inclusão?*, Lesley College, EE.UU., 2002.
- BEYER, H. O., *Inclusão e avaliação na escola – de alunos com necessidades educacionais especiais*, Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.
- BUENO, J. G., “A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular”, en *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, vol. 9, núm. 54, 2001, pp. 21-27.
- CARVALHO, R. E., *Educação Inclusiva com os pingos nos is*, Mediação, Porto Alegre, 2004.
 — *Dez anos depois da Declaração de Salamanca*. Disponible en: www.cenp.edunet.sp.gov.br/cape/eventos. Acceso en: 25/01/06.
- GARCÍA, R. M. C., “A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: contribuições vygotskianas”, en *Revista Ponto de Vista*, julio/diciembre de 1999.
- GLAT, R. y M. A. T. DUQUE, *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*, Sette Letras, Río de Janeiro, 2003.
- , J. R. FERREIRA, E. da S. G. OLIVEIRA y L. A. G. SENNA, *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatoría de consultoría técnica, Banco Mundial, 2003. Disponible en www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva, acceso en nov./2003.
- y E. da S. G. OLIVEIRA, *Adaptações Curriculares*. Relatoría de consultoría técnica, proyecto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponible en <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>, acceso en diciembre de 2003.
- y M. D. PLETSCH, “O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva”, en *Revista Benjamin Constant*, Río de Janeiro, p. 3-8, 2004.
- y E. F. MASCARENHAS, “Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira”, en *Revista Inclusão*, vol. 1, núm. 1, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, Brasília, 2005.
- M. PLETSCH, K. C. V. ANTUNES y M. C. de OLIVEIRA, *A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro*, Río de Janeiro, 2006 (en prensa).
- GOTTI, M. de O., “Fórum: Surdos e ouvintes juntos”, en *Revista Nova Escola*, año XVII, núm. 152, mayo/2002, p. 9.
- MACHADO, K., *O processo de inclusão de portadores de necessidades especiais em classes regulares de ensino: um estudo de caso com abordagem etnográfica em escolas da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro*, Río de Janeiro, 2004 (texto no publicado).
- MARTINS, J. C., *Vygotski e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Disponible en: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>, acceso en: 08/08/04.
- MENDES, E. G., “Desafios atuais na formação do professor em educação especial”, en *Revista Integração*, vol. 24, año 14, MEC/SEESP, Brasília, 2002, pp. 12-17.
- “Concepções atuais sobre Educação Inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas”, en MAQUERZINE, M. C., M. A. ALMEIDA y D. O. TANAKA (orgs.), *Educação Especial: políticas e concepções sobre deficiência*, Eduel, Londrina, 2003, pp. 25-41.
- NUNES, L. R. P., R. GLAT, J. R. FERREIRA y E. G. MENDES, *Questões atuais em educação especial: Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*, vol. III, Sette Letras, Rio de Janeiro, 1996.



- , FERREIRA, J. R. y E. G. MENDES, *Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de Educação Especial e Psicologia*, Relatoria final aprobada por el CNPQ, 2003.
- PLAISANC, Eric, *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. Disponible en: www.cenp.edunet.sp.gov.br/cape/eventos. Acceso en 17/01/2006.
- SENNA, L. A. G. *Processos educacionais. TV ESCOLA – Salto para o Futuro*, MEC-Secretaria de Educação a Distância, junio/2003.
- STAINBACK, S. y William STAINBACK (traducción de Magda França Lopes), *Inclusão um guia para educadores*, Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 1999.

NOTAS

- ¹ En 1990, en la ciudad de Jomtiem, en Tailandia, fue elaborada la Declaración mundial sobre educación para todos, de la cual participaron representantes de 155 países, 33 organismos internacionales y 125 organizaciones no-gubernamentales.
- ² Para los lectores que tengan interés en profundizarse en ese tema, sugerimos el libro *Investigación en educación especial en el posgrado*, de Nunes, Glat, Ferreira y Mendes (1998).
- ³ Llamamos analfabetos funcionales a las personas que sólo saben escribir el propio nombre, logran comprender algunas palabras, pero no comprenden su significado dentro de una composición textual más amplia.
- ⁴ El SAEB es una evaluación bienal de los sistemas educacionales. Desde 2005 esta evaluación será anual y pasará a llamarse Evaluación Nacional de la Educación Básica (ANEB, en la sigla en portugués). Para más informaciones, visitar la página electrónica del INEP: <http://www.inep.gov.br>.

Documentos citados

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, MEC/SEESP, Brasília, 2001.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (WCEFA). Disponible en: www.educacaoonline.pro.br, acceso en 16/03/2004.
- Constituição Federal Brasileira*, 1988.
- Estatuto da criança e do adolescente*, Lei núm 8069, de 13/07/90. Niterói, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB* (Lei no 9394/96), 20 de diciembre de 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Especial, *Política Nacional de Educação Especial*, SEESP, Brasília, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), Disponible en: www.inep.gov.br, 2004.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, *Convención interamericana para eliminación de todas as formas de discriminación contra as pessoas portadoras de deficiência*, Guatemala, 1999. Disponible en: www.cedipod.org.br, acceso en: 08/08/2004.
- UNESCO, *Declaración de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*, Disponible en: <http://www.educacaoonline.pro.br>, acceso en 16/03/2004.

