

LA PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE CONCEPTOS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS: UN ESTUDIO DE CASO EN BRASIL

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE CONCEITOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS: UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL

THE PERCEPTION OF TEACHERS ON INCLUSIVE CONCEPTS, POLICIES AND PRÁCTICES. CASE STUDY IN BRAZIL

Eladio SEBASITÁN-HEREDERO¹
Alexandra Ayach ANACHE²

RESUMO: A educação inclusiva continua sendo um desafio e uma meta a ser alcançada em benefício da educação para todos, dentro da escola regular e do atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sejam estes estudantes da educação especial ou não. Neste texto, apresenta-se um estudo de caso, de cunho qualitativo, realizado com 51 professores de escolas públicas do Mato Grosso do Sul, relacionado às suas percepções sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas. Assim, os resultados apontam que, embora muitos docentes tenham os conceitos adquiridos, as sensações de descrédito, de falta de apoios e recursos ou de organização trazem implicações em suas construções sobre o tema. Estes elementos importantes configuram para esta amostra uma diferente forma de abordagem da inclusão que se divide entre ações e práticas educativas inclusivas e falta de respostas adequadas derivadas dessa construção de conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Práticas educativas inclusivas. Políticas públicas inclusivas. Percepção docente.

RESUMEN: *La educación inclusiva hoy en día sigue siendo un desafío y una meta a conseguir en beneficio de la educación para todos dentro de la escuela común y de la atención a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, sean estos alumnos de educación especial o no. El camino andado por Brasil ha sido largo, no obstante partimos del problema de si realmente esta se está desarrollando. Presentamos aquí un estudio de caso de corte cualitativo realizado con 51 profesores de colegios públicos de Mato Grosso do Sul (Brasil) sobre la construcción que hicieron de los diferentes conceptos envueltos y las percepciones dentro de esta trayectoria, encontrando que, a pesar de que muchos tienen los conceptos adquiridos, las sensaciones de desconfianza, de falta de apoyo y recursos o de organización son importantes, lo que sirve para que esta muestra se presente con dos formas diferentes de actuar, aquellos que realizan acciones y prácticas educativas y aquellos que no ofrecen respuestas adecuadas derivadas de esa construcción de conceptos.*

¹ Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS - Brasil. Profesor Visitante Extranjero, FAED/PPGEDU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>. E-mail: eladio.sebastian@gmail.com

² Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS - Brasil. Profesor Titular, FAED/PPGEDU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>. E-mail: alexandra.anache@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Educación inclusiva. Prácticas educativas inclusivas. Políticas públicas inclusivas. Percepción docente.*

ABSTRACT: *Inclusive education stills a challenge and a goal to be achieved for the benefit of education for all, within the regular school and in the care of students who have learning difficulties, whether these being special education students or not. This text presents a qualitative case study conducted with 51 teachers from public schools in Mato Grosso do Sul, related to their perceptions of inclusive concepts, policies and inclusive practices. Thus, the results points out that, although many teachers have the acquired concepts, the sensations of discredit, lack of support and resources or organization have implications in their constructions on the subject. These important elements configure for this sample a different kind of approach to inclusion that is divides itself between inclusive educational actions and practices and lack of adequated answers derived from this construction of concepts.*

KEYWORDS: *Inclusive education. Inclusive educational practices. Inclusive public policies. Teacher perception.*

Introducción

Después de un largo y difícil camino pro inclusión, los debates sobre la educación inclusiva se intensificaron con la firma de la Declaración de Salamanca (BRASIL, 1994), pues se considera el marco en la defensa de la accesibilidad a la educación inclusiva consecuencia directa de la Declaración de Educación para Todos. La Declaración ofreció las directrices mundiales para la formulación y reformas educativas, que sirvieron para fundamentar el principio de igualdad de derecho de todos, respetando las diferencias y garantizando el acceso, permanencia y educación en las escuelas comunes.

Además de eso, el documento amplió los conceptos sobre necesidades educativas especiales, lo que beneficia no sólo a estudiantes con algún tipo de deficiencia, sino también alumnos con dificultades de aprendizaje de forma permanente o temporal, afirmando, de esta forma, que todo estudiante tiene derecho a ser incluido en un aula común, sin que pueda existir cualquier tipo de discriminación. En ese sentido afirma que:

[...] las escuelas ordinarias, siguiendo esta orientación inclusiva, constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y consiguiendo la educación para todos; además de eso, proporcionan una educación adecuada a la mayoría de los niños y promueven la eficiencia, en una óptima relación costo calidad, de todo el sistema educativo (BRASIL, 1994, p. VIII).

En este trabajo para conseguir que la educación sea inclusiva Brasil tuvo un intenso transcurso legislativo, siendo 1996 decisivo con la promulgación de la LDBEN (BRASIL,

1996). Posteriormente vendrían grandes avances en pro de la inclusión, pero sería en enero de 2016 cuando se consolidó, con la entrada en vigor de la Ley 13.146 - Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Deficiencia - Estatuto de la Persona con Deficiencia (BRASIL, 2015), que reafirma que las personas con deficiencia tengan derecho a la educación con calidad, que sean hechos proyectos para el mayor desarrollo de todos los estudiantes garantizando el acceso pleno a la educación. Concretamente el artículo 28 de esta ley dice que el poder público debe garantizar, crear, desarrollar, incentivar, acompañar y evaluar este proceso de inclusión y para ello propone:

V - adopción de medidas individualizadas y colectivas en ambientes que aumenten al máximo el desarrollo académico y social de los estudiantes con deficiencia, favoreciendo el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje en centros educativos (BRASIL, 2015, p. 7).

A pesar de esto, no podemos olvidar que el proceso inclusivo es una construcción colectiva, que necesita de la participación de toda la comunidad que trabaja en él. En esta construcción todavía hay que hacer algunos ajustes, ya que no se trata sólo de colocar los estudiantes en el mismo espacio físico.

Sebastián-Heredero (2010) afirma que, con acciones inclusivas, se pretende garantizar equidad y universalidad para todos en la enseñanza común. Además de eso, el autor dice que estos alumnos serán escolarizados con estudiantes de la misma edad, haciendo posible, por tanto, la convivencia en un escenario semejante al que convive. Para garantizar eso el acceso no es suficiente, es preciso garantizar calidad y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales desarrollando prácticas educativas inclusivas a varios niveles con cambios de estrategias organizativas, metodológicas y curriculares de centro y de aula.

Profundizando un poco más Rodrigues (2006) trata sobre cómo gestionar un aula de modo inclusivo, y en este sentido destaca el hecho de que los estudiantes puedan tener acceso a una forma distinta de organización de la estructura de aula, de la metodología y del proceso, para que las situaciones de aprendizaje se diversifiquen y realmente se produzca la posibilidad de adecuación a las diferentes características y capacidades de los alumnos y del trabajo propuesto.

Fundamentación teórica

- Concepto de inclusión

El concepto de inclusión pretende garantizar que todos los estudiantes se desarrollen y aprendan en los mismos contextos y con la misma calidad lo que hace necesarias modificaciones relevantes en las concepciones escolares y docentes. Garantizar el acceso a la escuela ordinaria es la parte más fácil, pues depende, en primer lugar, de la legislación; pero se concreta sólo con acciones en los centros y aulas. El acceso a un currículo que garantice la motivación y el aprendizaje de todos es la parte más compleja de este proceso inclusivo.

Desde esta perspectiva, Ainscow y Miles (2013) presentan la inclusión como un proceso, con la finalidad de identificar y eliminar posibles barreras, además de garantizar la participación real y el desarrollo con calidad de todos, dando énfasis a la escolarización de los estudiantes con riesgo de marginalización, exclusión o de bajo rendimiento al objeto de combatir la desigualdad desde el trabajo escolar.

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, basada en que las escuelas, como comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de que tengan o no deficiencia). Se trata de establecer los alicientes para que la escuela pueda educar con éxito en la diversidad a su alumnado y colaborar con la erradicación de amplia desigualdad e injusticia social. (ARNAIZ-SANCHEZ, 2005, p. 11).

En esta perspectiva se considera relevante el concepto de alumnos con dificultades de aprendizaje, pues estas son propias de todo ser humano en algún momento de su vida. Así la importancia no cae sobre la posible deficiencia, concepto de la medicina, sino sobre las dificultades de aprender, concepto puramente educativo.

Los estudiantes con dificultades de aprendizaje configuran una población mucho más amplia que los alumnos con deficiencia y muchas veces con igual o más necesidades educativas. Para algunos de los clasificados como deficientes estas dificultades se presentan de forma permanente lo que implica una mayor atención, pero el resto de los alumnos también, aunque éstas sean transitorias.

Bueno (2008) resalta el gran error que es considerar que la inclusión en el espacio educativo sea, casi exclusivamente, un sinónimo de inclusión de alumnos de Educación Especial, con deficiencia, como si fuesen sólo estos los excluidos de y en el espacio de escolarización ordinaria.

Para que las escuelas hagan una verdadera inclusión el proceso de enseñanza precisa de una revisión de modo que se adecue y organice el currículo en todos sus elementos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación volviéndolos más abiertos y flexibles a partir del respeto a las características singulares de cada estudiante y con respeto a su estilo y ritmo de aprendizaje. Eso porque:

Los currículos más equilibrados, en los cuales el desarrollo social y personal también tiene importancia y en los que la evaluación sea hecha en función del progreso de cada estudiante, facilitan la integración de los estudiantes (COLL, PALACIOS; MARCHESI, 1995, p. 39).

- La inclusión en la práctica

Dentro de este camino precisamos concretar lo que es práctica docente y tomando a Gimeno Sacristán (1999) ésta es definida como la cultura acumulada sobre las acciones. De ese modo, es al mismo tiempo fuente de las acciones y se alimenta de ellas:

La práctica es la cristalización colectiva de la experiencia histórica de las acciones, es el resultado de la consolidación de patrones de acción sedimentados en tradiciones y formas visibles de desarrollar la actividad (p. 73).

La génesis de la práctica educativa está en otras prácticas capaces de interactuar con el sistema escolar, manteniendo relación con los demás ámbitos de la sociedad, por ejemplo, el político y el económico.

Esto conlleva, consecuentemente, la necesidad de un cambio importante, Pimenta (1997) apunta que las prácticas pedagógicas necesitan de un nuevo enfoque o nuevo significado, pues según la autora es necesario construir nuevos conocimientos sobre didáctica.

Se observa que un nuevo enfoque (*re-significação*) de la didáctica sale de la investigación sobre la enseñanza como práctica social viva, en los contextos sociales e institucionales en los que ocurre. [...] Los análisis apuntan la necesidad de tomarse esta práctica como punto de partida para la construcción de nuevos saberes sobre el fenómeno de enseñanza (PIMENTA, 1997, p. 19-20).

Pero el foco de nuestra acción es que estas prácticas sean inclusivas y para entender lo que significa traemos aquí las palabras de Ainscow y Miles (2013) cuando presentan la inclusión como un proceso e inciden en que es necesario para que todos los estudiantes con necesidades educativas aprendan y eso se traduce en prácticas educativas inclusivas. Para

conceptuar las mismas usaremos la definición dada en el documento Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas:

La buena práctica inclusiva debe ser entendida como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que hacen de ella algo único e irreplicable (OEI, 2009, p. 5).

Esto nos lleva a reflexionar sobre la singularidad de las mismas y la necesidad de ofrecer propuestas pedagógicas adecuadas para cada contexto educativo, sea escuela o aula, y con un constante seguimiento y revisión, en función del tipo de estudiantes que componen cada grupo y cada año.

Pero no todo lo que es colocado como buenas prácticas educativas inclusivas realmente lo son, pues como Rosa; Possa y Iop (2016) advierten, éstas dependen de los resultados y de cómo se aplican. Así Booth y Ainscow (2011) describen una dimensión en su Índice para la inclusión llamado: “Desarrollar prácticas inclusivas” y colocan un conjunto de indicadores que caracterizan esas prácticas educativas inclusivas:

Organizar el proceso de aprendizaje:

- La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
- Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
- Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.

Movilizar recursos:

- Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos (p. 56-57).

Desde esta perspectiva inclusiva los profesores están obligados a desarrollar esas prácticas inclusivas y para eso precisan una planificación con detalle de las actividades y de un registro de las mismas con foco en el objetivo de que todos los estudiantes estén, realmente, aprendiendo.

No existe una relación de prácticas educativas inclusivas que sean catalogadas como tales, no obstante algunas de ellas lo son porque se considera que cumplen esa función de proporcionar alternativas de trabajo para todos los alumnos por la forma en que son aplicadas, como acabamos de ver. En este sentido traemos aquí lo que el Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA (CAST, 2014) trae de novedad como alternativa de un currículo para todos y de propuestas de actividades inclusivas que sean para motivar, presentar las informaciones o para ofrecer alternativas que permitan que todos los estudiantes sean capaces de presentar los aprendizajes de diversas formas.

Esta propuesta se viene mostrando como una posibilidad para ofrecer a los alumnos condiciones de aprender en contextos colaborativos, sabiendo que para ello se necesita invertir en formación de profesores, en la planificación de currículos y en infraestructuras y recursos. Se fundamenta esto en los principios universales de accesibilidad, sin perder de vista las singularidades de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en función de sus condiciones físicas, mentales o intelectuales.

Según Cast (2014), el DUA se nutre las contribuciones de la neurociencia, al asegurar que el cerebro está compuesto por un conjunto de redes en conexión, unidas por las dimensiones socio afectivas y cognitivas, que hacen posible que los alumnos transformen las informaciones en conocimientos y de esta forma construir estrategias para utilizarlas para la planificación de sus propias actividades. Según esto Ribeiro y Amato (2018), al analizar los componentes del currículo propuestos por el Cast informan que los objetivos, evaluaciones, métodos y materiales deben ser flexibilizados según las siguientes orientaciones:

1. Objetivos: rol de los conocimientos y habilidades que los alumnos deben dominar y conseguir.
2. Evaluación: verifica el proceso de aprendizaje del alumno y hace ajustes en la enseñanza; apunta para el currículo, no para el alumno. Verifica la evolución del alumno a lo largo del camino. No debe ofrecer un único medio de respuesta e o resultado es un indicador de conocimientos.
3. Métodos: deben estar de acuerdo con cada red; a) afectiva (niveles de desafíos diferentes, recompensas, opciones de herramientas, contexto de aprendizaje); b) estratégica (modelos flexibles de desempeño, *feedback* continuo, práctica como soporte, oportunidad de mostrar las habilidades); c) reconocimiento (ofrecer varios ejemplos de contenido, varias propuestas y recursos). Los métodos deben estar de

acuerdo con la necesidad de cada alumno e incluir a todos los alumnos en un ambiente colaborativo.

4. Materiales: deben estar en la línea de las metas de aprendizaje; involucrar a los alumnos para que se vuelvan proactivos (RIBEIRO; AMATO, 2018, p. 127).

Aunque consideramos que las contribuciones del Dua para favorecer los procesos de aprendizaje para todos los estudiantes, indistintamente en la perspectiva que presentamos, debemos resaltar que hay que invertir mucho todavía para que las condiciones sean las adecuadas, pues estas dependen de las políticas educativas vigentes.

Metodología

La opción escogida para desarrollar la investigación fue el estudio de caso que, según Yin (2001), es una investigación empírica, un método que necesita de planificación, técnicas de recogida de datos y de análisis. Además de eso, el autor afirma que el estudio de caso contribuye, de forma inigualable a entender los fenómenos individuales, de organización, sociales y políticos.

Concretamente nos servimos de los datos facilitados por los profesores de escuelas públicas estatales y municipales de los municipios de Mato Grosso do Sul. Por el hecho de tratar apenas con algunas escuelas y no con una muestra significativa y estratificada la investigación se caracteriza como estudio de caso. La selección de los colegios fue hecha por las Secretarías de Educación municipal de Aquidauana y Campo Grande y la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso do Sul.

Esta investigación se caracteriza como cualitativa interpretativa, pues como dice Bardin (2006), no se tiene la intención de enumerar o medir los eventos investigados. En este tipo de investigación, no procede la utilización de datos estadísticos en el análisis de los datos, pues el propósito no es contabilizar cantidades como resultados, y sí entender el comportamiento de un determinado grupo investigado en un contexto determinado. Esta decisión fue tomada en base al tipo de selección de escuelas y profesores no significativa.

El instrumento de recogida de información fue un cuestionario *ad-hoc* (Vid. Anexo I) con seis preguntas, siendo cinco abiertas y una cerrada, al objeto de conseguir saber alguna cosa de la construcción de los conceptos por parte de los profesores, opiniones y propuestas. En total fueron recogidos 62 cuestionarios de los que resultaron válidos un total de 51 de seis escuelas diferentes. La mayoría de estos profesores trabajan en 3º o 4º curso como

generalistas o especialistas, no fueron incluidos profesores de educación especial ni profesores de apoyo; hay también algunos datos de directores y coordinadores.

Para poder entender los resultados de forma cualitativa utilizamos algunos enunciados tipo la mayoría de los entrevistados para referirnos a aquellas afirmaciones que aparecen en más de 41 de las respuestas, cuando hablamos en que muchos de los profesores dicen algo se refiere a que son estos entre 31 e 40, así también utilizamos la mitad de los investigados para aglutinar a los que lo afirman entre 21 y 30; también usaremos el término pocos educadores cuando encontramos respuestas de ese tipo en 11 a 20 de los casos, para finalizar a los restantes por debajo de 10 estaremos utilizando el término sólo algunos. De esta forma entendemos que evitamos la utilización de datos cuantitativos y por el hecho de agrupar resultados en categorías cualitativas y así pueden ser tomados como tendencias de resultados, según la opinión de este grupo de estudio.

Los datos fueron tratados a partir de categorías aproximativas, que abordan los diferentes conceptos descritos por los participantes de la muestra para generar conocimiento de cómo ha sido el proceso de inclusión en las salas de aula a partir de la voz de los profesores y, de alguna forma, conocer los fundamentos para las prácticas educativas inclusivas a partir de sus opiniones y sugerencias.

Esta investigación fue presentada al Comité de Ética de la UFMS y aprobada con el número de proceso CAAE 15448919.1.0000.0021, y fueron respetados todos los aspectos éticos.

Resultados

La recogida de datos fue organizada en base a cuatro categorías aproximativas nacidas de la revisión de la literatura y de producción científica. En la triangulación de informaciones y construcción de nexos nos servimos de las opiniones y propuestas de los participantes, que dieron la oportunidad de colocar alguna subcategoría. Las cuatro categorías de análisis son: Conocimiento de políticas inclusivas; Concepto de educación inclusiva; Concepto de alumnos con dificultades de aprendizaje; Formación docente en inclusión.

- Sobre las políticas educativas en materia de inclusión.

Políticas educativas son las referencias efectivas a las normas e instrumentos legales que definen las políticas. Las políticas públicas, al establecer sus acciones y metas, tienen como norma actuar en el combate a cualquier tipo de discriminación.

Las políticas con foco en inclusión deben ocuparse en la eliminación de cualquier tipo de exclusión, sea en el espacio escolar o social. Con la creación de las políticas públicas se favorece una estructura para modificar las relaciones y prácticas en las diferentes instituciones con foco en la inclusión y con objetivo de hacer de ellas algo que permanezca en el tiempo.

Parece evidente, por las respuestas de los profesores preguntados, que no están muy acostumbrados a explicitar legislación o normativas específicas y salvo lo que se refiere a la Ley de Medidas y Bases de la Educación Nacional –LDBEN- o Ley general de educación de 1996 y la Base Nacional Común Curricular –BNCC- o decreto sobre nuevo currículo de 2019, no fue explicitada apenas ninguna otra ley, decreto o resolución específica.

Los comentarios de los profesores fueron más en la dirección de aportaciones cualitativas referidas a las políticas, según esto hubo muchos que, dentro de los comentarios, mencionan que la política inclusiva va por un lado, pero la práctica y la realidad es otra. *“La política de inclusión precisa ser más practicada, las leyes están apenas en el papel, falta mucho todavía para que la inclusión realmente se dé”* (P-9) es una forma de desencanto con lo que tendría que ser la teoría sea por disminución o modificación de recursos *“Está yendo para tras, pues actualmente los APEs (profesores de apoyo) fueron substituidos por profesionales que no están capacitados”* (P-16) por la sensación de falta de inversiones *“el gobierno debería dar mayor prioridad política y financiera para perfeccionar los sistemas educacionales”* (P-17) y la formación de los profesores *“no existe, se preocupan en colocar al alumno en la escuela pero no realiza la preparación de los profesores para incluirlos en la escuela”* (P-31)

Sólo algunos relacionan las políticas con el objetivo de que todos y todas aprendan en condiciones de igualdad, pero la simple explicitación de los mismos ya indica que estos conocen el camino de las mismas. *“Veo que la inclusión tuvo muchos avances positivos, donde el alumno pueda tener atención diferenciada y recursos para trabajar con sus dificultades (adecuadas)”* P-44

Entre ellos, todavía, hay manifestaciones de que no hay inclusión de hecho y que deberían ser atendidos en otras instituciones *“Para mí no existe, creo que el alumno especial*

sería mejor atendido en un local especializado. Ej APAE³” (P-21) una idea fuera de las actuales políticas educativas inclusivas. De la misma forma encontramos algunos que o no manifestaron su opinión o esta fue hecha sin ningún sentido o contenido importante.

Encontramos entre los resultados un dato importante a resaltar y se refiere al hecho de que analizadas, en este apartado, las respuestas de los docentes se observa que en una de las escuelas la mayoría de ellos tiene un concepto muy negativo de las políticas. En relación a esto, recordamos que las investigaciones sobre políticas educativas informaron que en el movimiento de la escuela, existen dificultades para su puesta en marcha viabilizar derivadas de la falta de inversiones y gestión de los recursos destinados a la educación. Además de esto la escuela inclusiva se hace día a día resolviendo los problemas que se presentan, lo que hace necesario atención a los aspectos subjetivos que mueven las acciones y relaciones pedagógicas (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018).

- Sobre la conceptualización de educación inclusiva

Cuando hablamos de educación inclusiva, derivado de la fundamentación en la que se basa esta investigación, nos referimos a la educación para todos los alumnos dentro de un contexto ordinario, con la posibilidad de ofrecer las mismas actividades para todos, independientemente de sus características particulares.

El concepto que los profesores tienen sobre educación inclusiva parece, en términos de investigación, muy relevante, pues nos da idea de lo que ellos esperan en términos de consolidación de los principios de la escuela inclusiva, o sea que todos los estudiantes tengan éxito en el proceso de escolarización.

Para esto, hicimos dos preguntas: una dirigida a la educación especial y otra sobre lo que entienden por educación inclusiva. Esto fue planificado así para evitar equívocos entre los docentes y que de alguna forma se sintieran orientados para responder de forma diferente.

Cuanto a lo solicitado de definir lo que es educación especial la mayoría de ellos tienen un concepto de acuerdo con los principios de la misma sea diciendo que se trata de la atención las personas con deficiencia *“Una educación enfocada a atender una deficiencia específica, de un determinado alumno”* (P-28) o aquellos que se orientan a la atención de los estudiantes con necesidades especiales *“Enseñanza destinada a los alumnos con necesidades especiales”* (P-3).

³ Asociación de Padres de Alumnos Especiales.

Resaltamos de forma positiva igualmente aquellas respuestas dadas sólo por algunos cuando indican que se trata de un derecho “[...] un medio de mostrar para la sociedad que el ser humano, cualquiera que sea, tiene el mismo derecho” (P-51) o una acción dentro de un proceso más amplio de inclusión “Una acción que procura transformar a través de un proceso de participación de una sociedad para promover el desarrollo y el aprendizaje” (P-22).

Encontramos, además, aunque sean sólo algunos entrevistados los que nos facilitaron un tipo de respuesta para la cuestión de que es educación especial que está próxima de posiciones de cuidado desde la perspectiva asistencial, que no educativa “es una mirada con amor para atender a los educandos especiales” (P-5).

Ya en el foco concreto de la conceptualización sobre educación inclusiva podemos decir que la mayoría han elaborado un concepto muy próximo de las propuestas actuales sobre el asunto, aunque también encontramos unos pocos que no consiguen expresar una definición coherente con los principios fundamentales de la educación inclusiva o manifiestan no creer que realmente exista, lo que también lleva a reflexionar como puede ser la actuación de ellos dentro de sus aulas.

Estas versiones se dividen en corrientes que defienden los principios de la educación inclusiva para todos los grupos y aquellas que están más próximas de la educación segregada en instituciones y/o servicios para determinados individuos, los llamados alumnos con deficiencia. Esta percepción sectoria contribuye a la negación del diálogo y visión conjunta de enseñanza entre diversidad y las modalidades de enseñanza, lo que no se ajusta al modelo y funcionamiento del Sistema educativo brasileño.

De entre los que presentan respuestas acordes con la filosofía de las políticas de la educación inclusiva en Brasil encontramos un gran grupo que afirma que se trata de la atención de los alumnos con deficiencia en la escuela o en aulas ordinarias “La educación en la cual incluimos al alumno especial en las aulas, ellos participan del mismo aula que el alumno “normal”” (P-24) y otro gran grupo que ya especifica que es una atención para todos los alumnos en función de sus características personales “[...] una enseñanza de calidad para todos los alumnos, independientemente de su inteligencia y condiciones de aprendizaje” (P-37).

En esta misma línea de respuestas, próximas a los conceptos inclusivos, aparecen otros dos tipos de ellas dadas por apenas algunos que resaltan de una parte la filosofía de esta educación “El movimiento de defensa de los derechos de todos los alumnos a estar juntos aprendiendo” (P-22) o “Cuando sabemos de la limitación de cada uno y creemos en el

desarrollo de sus potencialidades” (P-25) y de otra la necesidad de actuar para un movimiento de transformación social “Transformación de la sociedad” (P-5).

Según esta concepción, la educación se inspira en la perspectiva de corrientes de la pedagogía histórico-crítica, de la cual Dermeval Saviani (2011) es uno de sus principales representantes.

Con esto observamos que la mayoría de los profesores de esta muestra, sea desde posiciones más filosóficas o realmente de acciones en concreto, conocen y explicitan un concepto de educación inclusiva acorde con las políticas públicas en este sentido. Pero además encontramos, aunque sean sólo algunos, que hablan en integración social *“Es la integración social con la comunidad escolar” (P-6).*

Encontramos también, también sólo algunos, que expresan opiniones de desahogo en la respuesta manifestando situaciones de falta de posibilidades para que ocurra realmente *“Veo aulas llenas, es una utopía, principalmente con falta de recursos tanto de materiales como humanos” (P-29)*

- Sobre la conceptualización de alumnos con dificultades de aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje dimanan de varios factores, que se relacionan directamente y que impactan en la vida escolar de los alumnos, con o sin desarrollo considerado atípico. Debemos hacer constar que si se dieran las condiciones adecuadas para que todos puedan aprender, las dificultades se irían reduciendo progresivamente y en algunos casos totalmente eliminadas. En este sentido, es necesario romper con la idea de que el origen de las dificultades son los trastornos, patologías y/o deficiencias.

Según ya justificamos nos parece relevante conocer lo que los profesores de esta muestra entienden por alumnos con dificultades de aprendizaje, por eso formulamos una pregunta que orientase, sin duda, la respuesta enfrentando al profesor a discernir entre alumnos con deficiencia -de educación especial- y alumnos con dificultades de aprendizaje.

Las respuestas que analizamos reflejan que todos, menos uno que no responde, de una forma o de otra conocen la diferencia entre ambos tipos de estudiantes. Cuando organizadas en categorías estas respuestas encontramos, básicamente, tres alternativas aquellos que hacen una clara y específica diferencia en lo que se refiere a las características y competencias de ellos: sea de forma general *“La dificultad en el aprendizaje no siempre está relacionada con la deficiencia. Cada niño tiene un ritmo de aprendizaje” (P-3)* o específica de cada uno de ellos *“Los alumnos de la EE son alumnos con deficiencia en algún aspecto que compromete*

su aprendizaje, sea física o cognitiva. Ya los alumnos con déficit de aprendizaje pueden ser varios los factores no definidos por CID, por ejemplo, emocionales” (P-29).

Todo indica que, aunque el dictamen no sea obligatorio para que los alumnos con deficiencia garanticen su escolarización en escuelas ordinarias, se observa que esto es mencionado como algo necesario para que se concrete, como expresó uno de los participantes de este estudio *“Educación especial alumnos con dictamen. Dificultades de aprendizaje alumnos sin dictamen” (P-21)*. También se relacionan por los recursos destinados a ellos *“Los alumnos de la educación especial tienen derecho a un profesor de apoyo que realiza la atención especializada en la escuela común junto con el profesor titular para llevarlo al aprendizaje. Siendo que los alumnos con dificultad de aprendizaje son aquellos dichos normales que la responsabilidad es del titular y desarrollar actividades adaptadas para sanar sus dificultades de aprendizaje” (P-18)*.

- Sobre la formación docente con foco en la inclusión

El sentido que queremos traer aquí cuando hablamos de la formación docente no se restringe sólo a la formación inicial, sino condicionado por la formación complementaria que los profesores realizan y, especialmente, por la formación continua en los centros de trabajo.

Traemos aquí el dato de que muchos de estos profesores entrevistados tienen una experiencia muy grande en aula de clase, pues indican que están trabajando hace más de 10 años en la escuela siendo que algunos de ellos tienen más de 20 años de profesión. Son sólo algunos los que no tienen experiencia, menos de tres años, y pocos los que llevan trabajando en el aula con alguna experiencia, entre cuatro y nueve años. Este dato nos indica, que básicamente, estos docentes por el hecho de tener bastante tiempo en aula de clase ya vivieron reformas, nuevas leyes y sobre todo este camino de la educación inclusiva en las escuelas brasileñas.

Haciendo referencia a la formación de profesores observamos que la mayoría tienen cursos o formación complementaria a su formación inicial como pedagogos o licenciatura sea con cursos de especialización o post graduación.

La pregunta sobre la formación docente fue presentada con 12 ítems o tópicos todos ellos relativos a contenidos que aparecen dentro de la formación en inclusión escolar para colocar si recibieron o no esa formación o si no recuerdan. Destacamos como hecho significativo que hubo un docente que indicó que no recordaba ninguno de los tópicos descritos, además hubo dos más que indicaron que no recibieron formación de nada de lo que

allí estaba expuesto y otros dos más que indicaron en todos los ítems que no recibieron formación o no recuerdan haber sido formados en el tema.

Los tópicos de “Conceptualización e implicaciones de la educación inclusiva”; “Modos diferenciados de evaluación de los alumnos” y “Solución de conflictos/convivencia entre estudiantes” fueron los más recordados como ofrecidos en formación para los docentes pues muchos recordaron de esos tres en concreto.

En el extremo opuesto tenemos otros tres que fueron recordados por pocos docentes como tópicos trabajados o presentados para ellos en algún tipo de formación. Son estos: “Realización de adaptaciones individualizadas”; “Enseñanza multinivel” y “Refuerzos, premios y similares”.

Los otros seis contenidos: “Características de los aprendizajes de las diversas deficiencias y/o necesidades educativas especiales”; “Planificación centrada en la diversidad”; “Trabajo de los profesores en equipo colaborativo”; “Diseño y uso del aprendizaje cooperativo con alumnos”; “Estrategias de trabajo en sala de aula entre pares de alumnos” y “Uso de la tecnología para apoyar aprendizajes de estudiantes con deficiencia”, la mitad de los profesores dicen que los estudiaron o trabajaron dentro de su formación docente.

Considerando las variables analizadas de años de experiencia trabajando como profesores, formación que declaran tener y tópicos sobre los que recibieron formación podríamos sacar como conclusión que son muchos los que deberían haber desarrollado competencias como para atender una aula con estudiantes diversos dentro de la perspectiva de la educación inclusiva. En esta perspectiva, según Zarafian (2002), es necesario ofrecer condiciones para que los profesores desarrollen competencias en sus prácticas docentes articuladas con los saberes que integran los conocimientos, valores, motivaciones y prácticas.

Consideraciones finales

Investigaciones como ésta aquí presentada sirve para conocer la situación de un determinado colectivo de profesores en un determinado contexto, y deberían ayudar a tomar decisiones sobre cómo actuar para mejorar la capacitación docente que haga posible una actuación dentro de las aulas según los principios de la educación inclusiva que garantice la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes y una enseñanza de calidad y al mismo tiempo orientar las políticas educativas.

Aún tratándose de un estudio de caso los resultados presentados muestran algunos datos que pueden ser tomados en consideración tanto por las políticas públicas y la gestión

escolar como por la formación y la práctica docente, con las limitaciones derivadas de la sinceridad en las respuestas, pues se trata de opiniones y manifestaciones.

Después de estas consideraciones parece explícito que la necesidad de seguir trabajando por una educación inclusiva, ya que es un desafío que no tiene fin. Una escuela inclusiva nunca está acabada, siempre está en construcción precisando de un trabajo intenso, de toda la comunidad educativa, para avanzar en la dirección de una educación de calidad para todos.

Muchos de los docentes de este grupo de estudio indicaron que, de alguna forma, conocen las políticas de la educación inclusiva y, aunque sin saber explicitar de donde vienen esos principios, explicitan la filosofía de la misma o el sentido. Pero, aún, hay aquellos que todavía no consiguen expresar de forma más acertada de qué se trata cuando hablamos de inclusión, llevando el asunto a conceptos próximos del asistencialismo o de la educación especial o, incluso, un descrédito de la misma. Una profundización sobre los modelos que vivieron dentro de determinadas escuelas podría ser una hipótesis de trabajo para otra investigación que descubriese por qué esas afirmaciones, después de un camino tan largo por la inclusión.

Queda explicitado en esta investigación, para la mayoría de estos profesores entrevistados, que el concepto de educación inclusiva está dentro de su conceptualización, con una diferenciación de lo que es educación especial y cuáles son los objetivos de cada una de ellas. Observamos en las respuestas recibidas una focalización hacia las acciones de atención en condiciones de igualdad.

De la misma forma que ya fue observado en lo referente a las políticas, aquí también aparecen aquellos que no creen o tienen una opinión de derrotismo o imposibilidad de ser desarrollado. En este sentido hacemos la misma observación que anteriormente sobre profundizar en las causas que llevaron a expresar tales consideraciones.

Según los datos analizados en estos cuestionarios, y referidos a esta muestra en concreto, parece que la mayoría hacen una clara distinción entre los alumnos con deficiencia y los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, aunque algunos sólo consigan elaborar la misma a partir del informe o dictamen o de los recursos que para los primeros son ofrecidos.

Esto parece compatible con lo expresado por ellos en lo que se refiere a su formación donde la mayoría tienen capacitaciones complementarias a nivel de post graduación y la mitad de ellos tienen conocimientos de los tópicos de trabajo de educación inclusiva.

Estas consideraciones nos llevan a pensar que este grupo de profesionales de la educación, un microsistema dentro de un sistema más amplio, presenta una realidad que justifica la necesidad de seguir trabajando para el conocimiento y desarrollo de la educación inclusiva donde una parte, aunque pequeña, pues son sólo algunos de ellos, no creen o tienen reticencias en lo que se refiere a la inclusión. De la misma forma queda constatado que todavía hay un esfuerzo grande a realizar en materia de capacitación en acciones que ayuden a actuar dentro de la educación inclusiva. Esto porque, aunque muchos manifiesten conocer el concepto de educación inclusiva y dificultades de aprendizaje, no todos tienen esos conocimientos sobre prácticas inclusivas.

Hay que recordar aquí que esta investigación hace parte de una más amplia de conocer las prácticas educativas inclusivas en las escuelas de Mato Grosso do Sul y el panorama dado por los cuestionarios aquí analizados puede ser un reflejo de lo que vamos a encontrar en este sentido para identificar sus dificultades, sus caminos y sus éxitos.

La necesaria atención a las prácticas educativas inclusivas, se hace urgente, relevante y necesaria, siendo responsabilidad de la comunidad educativa. En este sentido creemos que para la construcción de una escuela realmente inclusiva, es necesario mucho esfuerzo y trabajo en equipo de toda la sociedad al objeto de lograr una calidad en la educación para todos y todas.

AGRADECIMIENTOS: Esta investigación está financiada por el programa de Profesores Visitantes Extranjeros, edital PROPP 163/2017 y con sede en el PPGEDU/FAED de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil).

REFERENCIAS

AINSCOW, M.; MILES, S. Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? *In:* Giné, C. (Coord.). **La educación inclusiva**. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori Editorial, S.L. 2013. p. 23-45.

ARNAIZ-SÁNCHEZ, P. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**. Secretaria da Educação Especial. Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, 14 out. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion developing learning and participation in schools**. 9. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 jul, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. MEC, Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BUENO, J. G. S. A inclusão de estudantes deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? *In*: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin. 2008. p. 43-63.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: Cast, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org>. Acesso em: 1 fev. 2020.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). **Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas**. 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2020.

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação da didática – Ciências da Educação, Pedagógica e Didática (uma revisão conceitual e síntese provisória). *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-30.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

ROSA, D. F.; POSSA, L. B.; IOP, C. A. S. Boas práticas inclusivas: uma análise dos indicadores que transformam essas em bons experimentos inclusivos. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, p. 280-284, 2016.

ROSSATO, M.; MATOS, J. F.; PAULA, R. M. de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e169376, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100105&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados. 2011.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 12 dez. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ADJUNTO I

QUESTIONÁRIO CONCEITOS

Em que ano ou anos atua?
Quantos anos de experiência em sala de aula têm?
Qual é a sua formação? Especificar Graduação: Licenciatura: Especialização: Pós-graduação:
Como você definiria, com suas palavras, Educação Especial?
Como você, com suas palavras, definiria Educação Inclusiva?
Você pode explicar, com suas palavras, a diferença entre alunos da educação especial e alunos com dificuldades de aprendizagem?

Na sua formação como docente você recebeu formação em algum dos seguintes temas, seja na inicial ou na continuada. (Marcar com X)

	im	S	ão	N	ão me	N
					lembro	
A conceituação e implicações de uma educação inclusiva.						
Características das aprendizagens das diversas deficiências e/ou necessidades educativas especiais.						
Planejamento focado na diversidade.						
Realização de Planos (adaptações) Individualizados.						
Trabalho dos professores em equipe colaborativa.						
Desenho e uso de aprendizagens cooperativas com alunos.						
Ensino multinível.						
Estratégias para trabalho em sala entre pares de alunos.						
Uso da tecnologia para apoiar aprendizagens de estudantes com deficiência.						
Reforços, prêmios e similares.						
Solução do conflito/convivência entre estudantes.						
Modelos diferenciados de avaliação dos alunos						

Qual é a sua opinião sobre a atual política de inclusão?

Em sua opinião o que precisaria sua escola para ser inclusiva? (Não precisa explicar, apenas elenque)

Cómo referenciar este artículo

SEBASTIAN-HEREDERO, E. & ANACHE, A. A. La percepción docente sobre conceptos, políticas y prácticas inclusivas: un estudio de caso en Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 000-000, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i5.13514>

Remitido el: 11/10/2019

Revisiones requeridas: 20/11/2019

Aprobado el: 28/12/2019

Publicado el: 30/04/2020