

BARRERAS ACTITUDINALES: LA EXCLUSIÓN QUE LIMITA LA ACCESIBILIDAD DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

BARREIRAS ATITUDINAIS: A EXCLUSÃO QUE LIMITA A ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

ATTITUDINAL BARRIERS: THE EXCLUSION THAT LIMITS THE ACCESSIBILITY OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Marlene RODRIGUES¹
José Lourione Freitas BERNARDINO²
Melissa Velanga MOREIRA³

RESUMEN: Los objetivos fueron identificar las principales barreras excluyentes en la vida de los estudiantes jóvenes y adultos con discapacidad y discutir el papel de la escuela como institución pública en la lucha contra la discriminación y los prejuicios generados por la falta de accesibilidad actitudinal. Con un enfoque cualitativo y exploratorio y descriptivo, participaron 6 alumnos con variadas discapacidades de escuelas públicas de Porto Velho (Rondônia), un docente y un alumno de maestría ciego, en 2019-2020.4 encuentros en pequeños grupos, en Google Meet, el análisis se basó en la categorización temática (BARDIN, 2011). Los resultados indican que la barrera actitudinal ha sido la más difícil de superar para todos los participantes, provocando una falta de accesibilidad en el espacio escolar y universitario, para cursar estudios y profesionalización; una mayor reflexión y conciencia sobre sus derechos a la accesibilidad y la necesidad de empoderamiento a través del compromiso social.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva. Accesibilidad. Barrera actitudinal.

RESUMO: Os objetivos foram identificar as principais barreiras excludentes na vida do estudante jovem e adulto com deficiência e discutir o papel da escola e da Universidade como instituições pública no combate à discriminação e preconceito, gerados pela falta de acessibilidade atitudinal. Com abordagem qualitativa e do tipo exploratória e descritiva, teve como participantes seis alunos com deficiências variadas de escolas públicas de Porto Velho (Rondônia), uma professora e um mestrando cego, em 2019- 2020. Com metodologia da roda de conversa e problematização, em quatro reuniões em pequenos grupos através do Google Meet, deu-se a análise baseada na categorização temática (BARDIN, 2011). Os resultados indicam que a barreira atitudinal tem sido a mais difícil de transpor para todos os participantes, levando à falta de acessibilidade no espaço escolar e universitário para

¹ Universidad Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho – RO – Brasil. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación. Profesor del Programa de Posgrado en Educación Escolar. Doctora en Educación Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3030-6057>. E-mail: marlene.rodrigues@unir.br

² Universidad Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho – RO – Brasil. Estudiante de maestría Profesional en Educación Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8629-2048>. E-mail: joselourione@gmail.com

³ Departamento de Educación del Estado de Rondônia (SEDUC), Porto Velho – RO – Brasil. Profesora de Português. Máster universitario en Letras (UNIR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6269-363X>. E-mail: melissavelangamoreira@gmail.com

prosseguir com os estudos e a profissionalização, a necessidade de mais reflexão e conscientização sobre os direitos da pessoa com deficiência e de empoderamento por meio de engajamento social.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação inclusiva. Acessibilidade. Barreira atitudinal.*

ABSTRACT: *The objectives were to identify the main exclusionary barriers in the life of young and adult students with disabilities and to discuss the role of the school as a public institution in combating discrimination and prejudice, generated by the lack of attitudinal accessibility. With a qualitative and exploratory and descriptive approach, participants were 6 students with varied disabilities from public schools in Porto Velho (Rondônia), a teacher and a blind master's student, in 2019-2020. After 4 meetings in small groups, on Google Meet, the analysis was based on thematic categorization (BARDIN, 2011). The results indicate that the attitudinal barrier has been the most difficult to overcome for all participants, leading to a lack of accessibility in the school and university space, to pursue studies and professionalization; greater reflection and awareness of their rights to accessibility, and the need for empowerment through social engagement.*

KEYWORDS: *Inclusive education. Accessibility. Attitudinal barrier.*

Introducción

En la búsqueda de un espacio para compartir el aprendizaje, es de gran relevancia discutir temas que aborden al público objetivo del estudiante de Educación Especial, con respecto a sus derechos basados en leyes, las formas de accesibilidad que tienen como objetivo garantizar la práctica de estos derechos y el papel del docente y el equipo pedagógico en el contexto de la inclusión.

La investigación realizada con estudiantes con discapacidad de la red pública de Porto Velho, en los años 2019 y 2020, busca interpretar la queja de estos jóvenes y adultos en relación con su inclusión en la sociedad y cómo la escuela o la Universidad ha estado satisfaciendo esta necesidad. De esta encuesta piloto, se concluye que el principal problema, entre otros señalados, se puede resumir en la falta de accesibilidad a los estudiantes con alguna discapacidad intelectual, visual, física, auditiva u otra. La investigación se extiende a personas con diferentes discapacidades para alcanzar el mismo resultado: que la falta de accesibilidad es perjudicial para la inclusión social, pero que, reconociendo los diferentes tipos, de acuerdo con el marco teórico (BRASIL, 2015; SASSAKI, 2002) – arquitectónica, programática, metodológica, instrumental, en transporte, comunicaciones y digital – la accesibilidad actitudinal es de fundamental importancia para los estudiantes con discapacidad y resulta en la derivación de reflexiones en este sentido.

La investigación, con un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, tiene como metodología las ruedas de la conversación y la problematización inspiradas en Paulo Freire (1981). Los recursos técnicos fueron posibles gracias a la plataforma disponible en *Google Meet*, donde las reuniones tuvieron lugar en los años 2019 y 2020, en tiempos de pandemia covid-19. Bardin (2011) se utiliza como método de análisis para la categorización temática. Se registran las principales percepciones y se discuten las soluciones para que estos estudiantes encuentren algún empoderamiento sobre cómo lidiar con las actitudes de rechazo, discriminación, prejuicio y superioridad. A la vista de la información obtenida, las reflexiones abordan el papel del educador ante la invisibilidad de la persona con discapacidad y la necesidad de buscar nuevas soluciones a este problema, que se remonta a la historia del mundo antiguo y se extiende a la contemporaneidad. Actualmente, más que nunca, en tiempos de enseñanza a distancia y nuevas formas de socialización del conocimiento, se necesitan nuevos métodos que lleguen al aprendizaje de estos estudiantes, desde el conocimiento de sus necesidades académicas y derechos sociales y su universo psicológico, que, en última instancia, es responsable de la continuación o retirada de sus estudios.

La política nacional de educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva (BRASIL, 2008), la Ley Brasileña de Inclusión/Estatuto de las Personas con Discapacidad (2015), el Documento Rector de los Comités de Evaluación (BRASIL, 2008) es *in loco* para Instituciones de Educación Superior con enfoque en Accesibilidad (BRASIL, 2016), además de importantes estudios en el área. El enfoque en la exclusión y la accesibilidad actitudinal se debió a la preocupación de los docentes investigadores por la Inclusión en la "Perspectiva de la Educación Inclusiva", que aún con los avances significativos, en los últimos años, surgen preguntas sobre el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la escuela, hasta el punto de que familiares e incluso profesionales de la educación defienden la Escuela Especial como el lugar adecuado y apropiado para estos estudiantes, una realidad a cuestionar.

Así, el artículo se define en tres partes: en la primera, buscamos comprender brevemente las barreras actitudinales que impregnan la historia de la Educación Especial. En la segunda parte, discutimos las barreras actuales que impiden la accesibilidad social del estudiante, centrándose en las actitudinales, a partir de los enfoques teóricos presentados en las ruedas de conversación. En el tercero, se argumenta sobre las barreras actitudinales y el papel del docente y la sociedad para transponerlas, con la esperanza de un mundo más inclusivo y menos excluyente.

Inclusión en diferentes tiempos históricos y barreras actitudinales

La historia ha mostrado diferentes concepciones sobre la Educación Especial, cuya principal barrera actitudinal dio lugar a la exclusión de las personas con discapacidad de los diversos contextos sociales. Correia (1997) relata que la Educación Especial ha tenido su historia desde la Edad Antigua, cuyas prácticas de exclusión con muerte, abandono y rechazo explícito eran comunes y aceptadas. En la Edad Media, las personas con discapacidades se asociaban con demonios y hechicería, persiguiéndolos salvajemente y exterminándolos. Otra posición de esta Era retrató la discapacidad como una marca del castigo divino, es decir, la expiación de los pecados.

Ferreira (1994) informa que la atención de la "persona discapacitada" comienza en el siglo XVI, cuando la medicina comienza a categorizarla como patología, abandonando la esfera religiosa.

En los siglos siguientes, hasta el siglo 19, comenzó la fase de institucionalización. Durante este período, fueron segregados en instituciones residenciales para protegerlos. Fue hasta mediados del siglo XX que se crearon escuelas y clases especiales, dentro de las escuelas públicas, con el objetivo de dar un servicio diferenciado a estas personas. La historia registra el importante papel del francés Jean Marc Itard (1774-1838) a principios del siglo XIX, considerado el padre de la Educación Especial, quien con sus estudios desafió la medicina y el sistema escolar de la época y logró dar un gran paso en la comprensión de la discapacidad.

En cuanto al movimiento histórico en relación con la discapacidad, Jannuzzi (2004) y Mazzota (1982) informan que, en Brasil Colonia, las personas con discapacidad fueron ignoradas por el gobierno y la sociedad en general, sin embargo, debido a la influencia de la filantropía, siempre presente de alguna manera. A finales del siglo 19, se crearon las primeras instituciones gubernamentales en el cuidado de los sordos y ciegos, y la creación del Instituto de los Ciegos (1854), seguido por el Instituto de sordomudos (1857), fue un hito histórico.

Según los estudios de Jannuzzi (2004), la consolidación de una Educación Especial en Brasil se debe a dos aspectos: el médico-pedagógico y el psicopedagógico, al tiempo que enfatiza los aspectos médicos, ahora los pedagógicos. Sin embargo, es con el trabajo de Helena Antipoff (1892-1974), de sus estudios en Francia, con la creación del Laboratorio de Psicología Aplicada en la Escuela de Mejoramiento docente (Minas Gerais, en 1929), que se hace un primer acercamiento a la inclusión, proponiendo la composición de clases homogéneas y creando la Sociedad Pestalozzi de Minas Gerais (1932), que se ha expandido

por todo el país. No hay duda de que las barreras actitudinales de la época se pusieron en jaque con la iniciativa (y la lucha) por la igualdad de probabilidades para todos en las escuelas gratuitas. Sin embargo, los requisitos escolares no dieron la oportunidad deseada, continuando, segregando a los estudiantes en clases especiales, en escuelas ordinarias y en instituciones específicas. Ley N° 4.024, de Lineamientos y Bases, promulgada el 20 de diciembre de 1961 (BRASIL, 1994, p. 78), "creó el Consejo Federal de Educación, y apareció la expresión "educación de excepción" contemplada en dos artículos (88 y 89)". Es un marco legal en el área de educación especial, unificando en un sistema nacional las acciones en esta zona, Según Mazzotta (1990).

Con el advenimiento de la nueva escuela, que convocó a escuelas con métodos integradores y activos, influenciada por el desarrollo de la Psicología, la Historia de la Educación Especial, en Brasil, tiene la expansión de instituciones especializadas. Seguía siendo un modelo segregacionista. No se puede negar que ha habido un avance en la atención especializada para las diferentes deficiencias. El gobierno, sin embargo, se eximió de sus compromisos, dejando al sector privado u organizaciones filantrópicas esta tarea. Según Bueno (1993), sólo a finales de la década de 1970 se realizaron los primeros cursos de formación docente en el área de Educación Especial, a nivel superior y en la escuela de posgrado. Cambiando la marcha de las barreras legales, la promulgación de la Constitución Federal brasileña de 1988 trae, en su bulto, la reforma en el sistema educativo con varias acciones oficiales, justificando la necesidad de lograr la "equidad", buscando la universalización del acceso a la escuela por parte de todos y la "calidad de la enseñanza".

Los estudios de Mendes (2006) indican que la discusión sobre la inclusión en Brasil comenzó a destacarse en la década de 1990 debido a la influencia de la cultura estadounidense, considerando los movimientos de reforma en el sistema educativo, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (BRASIL, 1990) y la Declaración de Salamanca (BRASIL, 1994).

Estas directrices fueron esenciales para la consolidación de los debates y, en consecuencia, para la organización, en forma de ley, para definir y garantizar la accesibilidad para todos. Se observa, por ejemplo, que la adecuación en obras literarias y de otro tipo fue tratada, claramente, en la Ley N° 10.098/2000, que establece normas y criterios para la promoción de diferentes formas de accesibilidad y que no constituye una ofensa al derecho de autor y a la reproducción de obras literarias, artísticas o científicas, siempre que, para uso exclusivo de los ciegos, sean o no estudiantes de escuelas regulares.

En 2001 se instituyó en el Plan Nacional de Educación la Ley N° 10.172, que se ocupa de la Educación Especial. En el artículo 5, se indica la asistencia en la sala de recursos multifuncionales a su vez contraria a lo que estudia el estudiante, no siendo un sustituto de las clases comunes, y también puede realizarse en centros de atención educativa especializada (AEE) de la red pública o instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas, sin fines de lucro, convocadas con la Secretaría de Educación u órgano equivalente de los Estados, Distrito Federal o Municipios (BRASIL, 2009).

En 2002 se promulgó la Ley N° 10.436, que reconoce la Lengua de Señas Brasileña - LIBRAS - como medio de comunicación y expresión jurídica de las comunidades sordas. Además de estos lineamientos, Brasil publicó la Resolución CNE/CP, N° 1/2002, sobre las Directrices Nacionales para la formación de Maestros de Educación Básica, para la implementación de planes de estudio en atención a la diversidad y especificidades de las personas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, para consolidar la era de la inclusión en Brasil, radicalizándose contra las viejas (y permanentes) barreras a la accesibilidad, en 2008 se promulgó la Política Nacional de Educación Especial, en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008), cambiando conceptos importantes, en un intento de eliminar los obstáculos a la inclusión. Por lo tanto, los términos "clases" y "escuelas especiales", respectivamente, fueron reemplazados por salas de recursos multifuncionales tipo 1 y tipo 2. Acompañando este cambio, también trajo el concepto y las pautas para un currículo adaptado, que ahora se considera como un currículo flexible y dinámico.

Otros debates se llevaron a cabo en la sociedad brasileña, especialmente con respecto a la formación docente, que ya no es exclusiva de quienes trabajan en escuelas de educación especial, para formar profesionales que asisten a la escuela para todos, es decir, que reconocen la Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva. La publicación de la Ley N° 13.146/2015 establece la Ley Brasileña para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, con la conceptualización y especificación de formas de accesibilidad y fue importante pensar en la necesidad de reconocer la inclusión escolar de las personas con discapacidad, además del derecho constituido y reconocer que, sin cumplir con las prerrogativas de dicha ley, no hay inclusión.

Instrumentos y método

La investigación tiene como objetivo identificar las principales barreras excluyentes en la vida de las personas con discapacidad. Se realizó una investigación cualitativa, exploratoria, a partir del desarrollo de ruedas de conversación. Se llevaron a cabo cuatro reuniones virtuales a través del *Google Meet*, 2019 y 2020. Seis personas con discapacidades variadas participan en la investigación, cinco matriculadas en escuelas públicas en Porto Velho, Estado de Rondônia, 1 un estudiante de maestría ciego y un maestro de Educación Básica que trabaja en la escuela secundaria.

Se recogieron datos de las respuestas de los investigadores en relación con la pregunta central de la investigación: *¿Cuáles son las principales barreras excluyentes en la vida de las personas con discapacidad?* Tras el análisis, se consideraron los datos empíricos, derivados de las ruedas de conversaciones y reflexiones presentadas por los colaboradores. En este sentido, utilizamos la categorización temática propuesta por Bardin (2011), sobre la(s) queja(s) que impide la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad, alcanzando la categoría Accesibilidad Actitudinal. Se elaboraron protocolos de los discursos grabados de los participantes en las reuniones virtuales, enumerándolos según la frecuencia de la ocurrencia deseada y seguidos del recorte del tema, según el criterio de expresividad, procediendo al análisis a través de la teoría requerida a la luz de los documentos del área y autores que estudian educación especial y accesibilidad.

Dentro de la rueda de conversación: qué dicen estos datos y la reflexión sobre ellos

La rueda de conversación, en la investigación, se caracteriza por el encuentro de personas interesadas en discutir un tema en particular, previamente establecido por el investigador. Es un método de resonancia colectiva, que consiste en la creación de espacios de diálogo, en los que las personas se expresan, escuchan a los demás y a sí mismas, estimulando la construcción de la autonomía de los sujetos a través de la problematización, compartiendo información y reflexión para la acción. De acuerdo con Moura y Lima (2014, p. 99), se elige esta metodología de problematización:

La conversación, en la investigación que desarrollamos, es un espacio de formación, de intercambio de experiencias, de confraternización, de arrebató. Cambia de camino, forja opiniones, por lo que, en el proceso de elección de los instrumentos de producción de datos de nuestra investigación doctoral, la rueda de conversación ha surgido como una posibilidad para revivir el placer del intercambio y producir datos ricos en contenido y

significado. Este texto pretende, entre otros propósitos, contar cómo sucedió todo. Levanta una silla, hablemos.

La metodología de problematización, que enfatiza el diálogo, va más allá de una simple escucha empática o graba algunas declaraciones. Es parte de un profundo respeto por los interlocutores, por los sujetos que usan la palabra, en un intento de expresar sus sentimientos, su historia y lo que piensan. Así, restringido por el impedimento de una conversación cara a cara, se utilizó el recurso mediático del vídeo *on-line* proporcionado por la herramienta *Google Meet*. Al principio, se sintieron extraños ante la situación inusual, pero a través del amor y el respeto mutuo, sin juzgar las percepciones de cada uno, se sintieron bastante cómodos para expresar sus sentimientos, tejer sus comentarios y participar activamente en este momento metodológico. Por lo tanto, se cree en las ruedas de conversación como un instrumento que utiliza el diálogo amoroso, basado en la dialéctica, sin dejar de rigor metodológico, como nos enseña Paulo Freire (1981).

En las ruedas de la conversación, el diálogo es el instrumento metodológico por excelencia, pero no un acto de comunicación en absoluto, sino de compartir en el que se suman varios interlocutores y los momentos de escucha son más numerosos que los del habla (MOURA; LIMA, 2014). Las interacciones obtenidas en las ruedas de conversación se construyeron en la escucha y el habla, la problematización y la reflexión que surgieron de forma natural ya sea a través de un comentario, desacuerdo o aquiescencia.

Se pregunta a los empleados: ¿cuáles son las principales barreras excluyentes en la vida de las personas con discapacidad? La discusión sobre Accesibilidad Programática fue citada por todos los participantes con discapacidad, quienes dijeron que las leyes de hoy garantizan el acceso a la escuela, pero no siempre fue así. Que la familia los llevó a la Escuela Especial, porque pensaban que la escuela común no era para niños con discapacidades. Informaron que las dificultades para superar las barreras que plantea la metodología escolar y los desafíos en el proceso educativo ocurrieron debido a la falta de conocimiento de los docentes sobre los recursos pedagógicos que podrían favorecer el aprendizaje. También hicieron hincapié en el tema de la accesibilidad actitudinal, pues si bien los docentes mostraron mucho cariño y cariño por los estudiantes con discapacidad, no hubo un trabajo sistematizado dirigido a sus necesidades específicas, además de no promover acciones o situaciones favorables a la aproximación de manera natural. También se suma la ausencia de invitaciones para participar en actividades dentro y fuera de la escuela, lo que les molestaba mucho, pues sentían que tales actitudes no favorecían la inclusión. Sobre la accesibilidad física, denunciaron situaciones embarazosas por la ausencia de rampas cubiertas en los

espacios escolares y la falta de accesibilidad en determinados entornos escolares, así como la falta de señalización.

Según Freire (1981), no hay verdadero diálogo si no hay verdadero pensamiento (praxis) en sus súbditos. A medida que las ruedas de conversación avanzaban en reflexiones sobre la práctica experimentada por los participantes, se notaron los avances de su pensamiento crítico, al darse cuenta de que las actitudes que impedían la accesibilidad atea formaban parte de un largo proceso de exclusión, ignorancia y falta de empatía, que provocaba que las personas con discapacidad se situaran al margen de la sociedad. Una dura realidad, pero no exenta de esperanza. Se reflexionó sobre el verdadero pensamiento freiriano, que debe llevar a los pueblos oprimidos a liberarse de la situación de opresión, buscando, en comunión con sus compañeros, alternativas para superar las barreras de obstáculos. En este caso, el actitudinal.

De hecho, el problema de la inclusión sigue siendo un debate que impregna varios niveles de discusión en los Sistemas Educativos de Brasil. Desde el comienzo del movimiento por la inclusión en la década de 1980, se han discutido las perspectivas de un nuevo modelo educativo no excluyente e inclusivo. Hoy, a pesar de los avances significativos en la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas brasileñas, todavía hay un número considerable de padres y profesionales de la educación, que cuestionan su presencia en el aula y defienden la existencia de sus propias escuelas especiales para el cuidado de estos estudiantes.

El movimiento global por la educación inclusiva es una acción política, cultural, social y pedagógica, desencadenada en defensa del derecho de todos los estudiantes a estar juntos, aprendiendo y participando, sin ningún tipo de discriminación (BRASIL, 2008). Si la inclusión es una acción política, cultural, social y pedagógica, este artículo no busca respuestas definitivas, sino reflexionar sobre las barreras antagónicas que se oponen a esta acción, porque el paradigma de la Inclusión ha sufrido o sufre la mayor resistencia, ya que han pasado tres décadas la cúspide de este movimiento y la educación aún se discute en la Perspectiva de la Inclusión. En el ámbito político, hay avances significativos en las políticas públicas, numerosas leyes, decretos, normas, ordenanzas, convenciones y planes. Se trata de una serie de documentos legales que garantizan los derechos de las personas con discapacidad, en todas sus necesidades, para el pleno ejercicio de su ciudadanía. Según Carneiro y Dall'Acqua (2014, p. 11), "en el aspecto escolar, aunque los documentos establecen que la educación es un derecho de todos, la escuela nunca fue para todos". Por lo tanto, si el paradigma de inclusión aún se mantiene en el nivel de perspectivas, no es por falta

de leyes, es decir, se asegura la accesibilidad programática, lo que, según Sasaki (2002), constituye la eliminación de barreras presentes en las políticas públicas (leyes, decretos, ordenanzas, normas, reglamentos, entre otros), pero aún no promueve las transformaciones necesarias para la inclusión en el espacio escolar.

¿Están implícitas las barreras del paradigma de la Inclusión en la cultura antropológica del pueblo brasileño, en el mestizaje cultural y social de las personas? Brasil es una nación conformada por indígenas, negros, europeos, latinos, orientales, entre otros; y las viejas concepciones del segregacionismo son parte del imaginario del pueblo brasileño, desde la colonización, o todavía habría barreras y el dominio de este paradigma en la cultura. Sabemos que existe, en la práctica social, una gran barrera que resiste los esfuerzos de especialistas, técnicos, docentes, familiares y personas con discapacidad, que luchan para que sus derechos tengan visibilidad política, cultural, social y pedagógica. Aquí destaca el lema: "Nada de nosotros sin nosotros", que confirma la lucha de las personas con discapacidad por la participación y la inclusión, como protagonistas de la propia historia, evitando la defensa de intereses ajenos a su causa.

Restringiéndose al área pedagógica, se reflexiona sobre qué papel ha jugado la escuela frente al paradigma de la Inclusión. Según Brasil (2008, p. 1): "La escuela se ha caracterizado históricamente por la visión de la educación que delimita la escolarización como un privilegio de un grupo, una exclusión que fue legitimada en las políticas y prácticas educativas reproductivas del orden social". También, según Brasil (2008, p. 1):

Del proceso de democratización escolar, la paradoja inclusión/exclusión se evidencia cuando los sistemas educativos universalizan el acceso, pero continúan excluyendo a individuos y grupos considerados fuera de los estándares homogeneizadores de la escuela.

Así, el primer impacto de la exclusión escolar, recibido por la familia de niños con discapacidad, se produce en el momento del ingreso a la escuela, sobre todo si existen asociaciones o instituciones educativas en la ciudad que ofrecen cuidados especiales. En este caso, algunas instituciones, cuando son buscadas por familiares, con el argumento de que no están preparadas para conocer a ese estudiante, terminan sugiriendo inscribirlo en la escuela especial. Es por supuesto que esta es una forma "eufémica" de la escuela decir que no quiere convivir con ese niño con discapacidad, ni proporcionar esta convivencia a otros estudiantes, cuando no lo hace explícitamente, aunque la legislación actual indica que la Educación Especial está garantizada en la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva

Inclusiva (2008). Sin duda, la mayor barrera excluyente a la que se enfrenta una persona con discapacidad es vivir en un medio que la excluya, directa o indirectamente.

En esta perspectiva, indirectamente, cuando se trata con indiferencia, el descuido, la inaccesibilidad, el prejuicio intrínseco y la sobreprotección. Directamente, la negación de derechos, el *bullying*, intimidación, prohibiciones en los eventos sociales, límites y reglas diferenciadas, en definitiva, todas las formas de prejuicio y discriminación que impiden a las personas con discapacidad convivir con las diferencias propias de todos los seres humanos. Las situaciones mencionadas por los colaboradores se refieren a pensar en las barreras excluyentes. Se pueden considerar barreras excluyentes a todas aquellas que dificulten o limiten la seguridad y autonomía de la persona, sea o no discapacitada, a cualquier entorno, ya sea público o privado. Estas barreras pueden ser naturales o causadas. El término "causado" se utiliza para justificar edificios construidos por manos humanas o creados por sus actitudes. En este contexto, para delimitar la reflexión, aborda, con mayor énfasis, las barreras actitudinales y sus impactos excluyentes en la vida social, escolar y profesional de las personas con discapacidad.

Ciertamente, las barreras actitudinales ofrecen la mayor resistencia a la consolidación del paradigma de la Inclusión. Se definen las barreras actitudinales, haciendo un breve análisis en el texto del estatuto de la persona con discapacidad (2015), en su artículo tercero, ítem 4, que presenta el siguiente concepto: "e) barreras atípicas: actitudes o conductas que impiden o perjudican la participación social de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones y oportunidades con otras personas". La confrontación para superar el daño generado por la presencia de barreras actitudinales se refiere a una discusión sobre la accesibilidad actitudinal. Brasil (2015) dice que la accesibilidad actitudinal se refiere a la percepción del otro, sin prejuicios, estigmas, estereotipos y discriminación. Todos los demás tipos de accesibilidad están relacionados con esto, porque es la actitud de la persona la que impulsa la eliminación de barreras. En este sentido, Rodrigues (2018, p. 30) asegura que sin accesibilidad actitudinal no ocurre otra forma de accesibilidad y sin accesibilidad no hay inclusión.

En este contexto, al observar los espacios públicos y privados de cualquier ciudad brasileña, hay pocas condiciones de accesibilidad para las personas con discapacidad, tanto en el transporte, las vías públicas y la arquitectura urbana. Es por supuesto que la precariedad y la falta de accesibilidad actitudinal inculcan que las personas con discapacidad ocupen sus espacios en el mundo: en las instituciones educativas regulares, en el trabajo, en la cultura e incluso en las iglesias. Se entiende que la falta de disposiciones sobre formas de accesibilidad

a las personas con discapacidad sigue siendo discriminatoria. De acuerdo con el Estatuto de la persona con discapacidad, en el Art. 4, párrafo primero:

Por discriminación se entenderá toda forma de distinción, restricción o exclusión, por acción u omisión, que tenga por objeto o efecto perjudicar, impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad[...] (BRAZIL, 2015).

En vista de lo anterior, se analiza la expresión "por acción u omisión", se entiende la acción excluyente, la que impone obstáculos, restringe o excluye a las personas con discapacidad, el acceso y permanencia, la garantía de sus derechos, la oportunidad en igualdad de condiciones con los demás, etc. La omisión es antagónica a la acción, porque muchas veces pasa desapercibida, es disfrazada, indiferente e Inhumano. En general, las personas con discapacidad ven violados sus derechos por omisión de la familia, la escuela, la sociedad y el poder público. Ser omiso contribuye a solidificar aún más las barreras actitudinales. El sujeto omiso no previene, evita ni se preocupa por cuestiones que no respetan los derechos de las personas con discapacidad. Con respecto a la ruptura de barreras, derivadas de la falta de accesibilidad actitudinal, es necesario un mayor compromiso de la sociedad, las instituciones de formación y el Estado, en el establecimiento y fortalecimiento de políticas públicas, que contribuyan a formar una sociedad más democrática, inclusiva y una escuela justa, capaz de garantizar una educación para todos, con principios, valores y prácticas pedagógicas dirigidas a romper actitudes inapropiadas, causado por omisión, discriminación, prejuicio, miedo, asco, sobreprotección, indiferencia, entre otros, cuando se trata de personas con discapacidad.

Se encontró que la falta de accesibilidad arquitectónica, en transporte, cultura, información, comunicación y servicios, contribuye a la exclusión de las personas con discapacidad de espacios considerados esenciales en su constitución como ciudadanos. En este sentido, llama la atención el papel de cada uno en la sociedad. Los ciudadanos conscientes pueden participar en la lucha por construir un país para todos, sin barreras, y si existen, se les dan las condiciones necesarias para transponerlas. Entender que no hay un solo camino a seguir, sino que, como seres históricos, se hacen caminos frente a elecciones y decisiones. En este sentido, se utiliza la Declaración de Salamanca (1994), que dio a las escuelas un papel fundamental en la consolidación de una sociedad más democrática, justa y menos discriminatoria. Así, la escuela se consolida como un espacio fundamental para el desarrollo de una sociedad inclusiva, pero es necesario que todos sean conscientes de que la accesibilidad nacional es el camino para lograr este objetivo.

Hay que pensar en los factores que afectan a la formación humana para romper con las barreras que plantea la falta de accesibilidad actitudinal, ya que parece ser un camino para la sociedad ideal. Señalado por los empleados como un problema, la Accesibilidad Actitudinal puede ser un camino para una sociedad inclusiva, porque, en todo Brasil, hay movimientos de personas con discapacidad que luchan, apoyados por sus familiares, amigos y profesionales que trabajan para consolidar la inclusión. Luchan por la autonomía, por tener la libertad de seguir caminos sin ningún tipo de barreras. Ciertamente, la educación tiene una tarea compleja: no permitir que las personas con discapacidad sean invisibles por el sistema social, las políticas públicas, los docentes y los directivos que se ocupan directamente de la inclusión. Sin embargo, se necesita conciencia. Esta es una educación para el empoderamiento.

Consideraciones finales

Los participantes de la investigación, personas con diversas discapacidades, fueron unánimes en registrar el gran malestar generado por la falta de accesibilidad. Además de la lógica de lo que esto provoca en sus vidas, impidiendo los estudios, el trabajo, la profesionalización, el ocio y el acceso a los bienes culturales, la nota más fuerte en el discurso de todos fue la falta de accesibilidad actitudinal. Entienden que es muy doloroso percibir en los demás la expresión de prejuicios, discriminación y falta de actitudes y acciones ante situaciones complejas. Registran que perciben los estigmas y estereotipos, desde la propia familia, por falta de conocimiento, pero que se extiende a la escuela o universidad, en la sobreprotección o descuido de sus necesidades específicas. Sienten que todas las demás accesibilidades están relacionadas con lo actitudinal, para poner fin a las barreras.

Reflexiona sobre las barreras que limitan y quitan la dignidad de la persona con discapacidad y sobre las actitudes excluyentes que subestiman al ser humano, empoderándolo en un mundo aparte, invisible y cruel con quienes solo quieren una oportunidad de vivir con dignidad en un mundo accesible. Sin embargo, es claro que un cambio en la conducta y cultura de un pueblo pasa por una Educación de excelencia, que promueve el bienestar de la persona en medio de la diversidad humana. Esta es una tarea difícil, porque la accesibilidad actitudinal requiere que la persona esté abierta a lo diferente, a lo nuevo, al desafío, en resumen, también discutiendo todo el miedo y los prejuicios que a veces están presentes en la sociedad brasileña. La respuesta al cambio de actitud o comportamiento es intrínseca en cada individuo, en sus acciones o reacciones, así como en los procesos educativos y formativos.

En este sentido, ¿cómo reeducar los sentimientos? ¿Cómo medir las emociones? ¿Cómo transformar los espacios sociales para el desarrollo de una nueva cultura inclusiva en todos sus aspectos? Las preguntas son abundantes, pero deben llevar a una profunda reflexión sobre el papel de cada uno frente a todo esto. ¿Están las personas abiertas a grandes cambios? Por lo tanto, la accesibilidad actitudinal es una agenda relevante para que la sociedad brasileña piense en la inclusión de las personas con discapacidad. No faltan ejemplos de accesibilidad atípica. Y a diferencia de lo que pusieron los colaboradores, muchas escuelas, en la actualidad, están modificando sus estructuras arquitectónicas internas (puertas, pasamanos, rampas, baños, señalización braille), sus métodos pedagógicos, ya sea en la Sala de Recursos Multifuncionales, o en la sala común, dando acceso a todos los espacios. Los docentes buscan ajustar sus métodos de enseñanza y evaluación, producir material pedagógico para todos y que además llegue al alumno con discapacidad, el ritmo, la forma de explicar, hablar y la presentación de la actividad, promoviendo la inclusión. Pero, ¿es esa la realidad de todas las escuelas?

En este contexto, son las actitudes individuales las que generan actitudes colectivas, como la atención, el respeto a las diferencias, la amabilidad, la solidaridad, el compañerismo entre los alumnos y la ayuda mutua. La falta de actitudes de líderes, gestores de intuiciones públicas y privadas, líderes de diversos sectores de la comunidad, especialmente aquellos que son capaces de deliberar sobre los recursos, frente a los desafíos de la inclusión, no debe temer ni paralizar el entendimiento de que la accesibilidad actitudinal, en la práctica, puede modificar una situación colectiva. Este artículo no pretende discutir con éxito las diversas barreras a la educación inclusiva. Todas las formas de accesibilidad se consideran importantes y complementarias, para que se logre el objetivo central, el de la inclusión en la práctica escolar y social y, para ello, busquemos una escuela adecuada con principios esenciales de calidad en la educación, reafirmando el potencial emancipador e inclusivo de los procesos escolares. De los tipos de accesibilidad, sin duda, el actitudinal es el camino posible para que una sociedad, de hecho y de derecho, sea inclusiva. Sin actitud, los otros tipos de accesibilidad seguirán siendo obstáculos. Todo puede quedarse como está: desde la perspectiva. La accesibilidad actitudinal se implementará con acciones que promuevan la igualdad de oportunidades a aquellos que son diferentes y que necesitan la eliminación de barreras. En tiempos de individualismo y cultivo del egocentrismo, esto debe ser registrado. Es necesario romper el paradigma de la exclusión dentro de la inclusión, basado en actitudes centradas en la indiferencia, el prejuicio y la discriminación, que forman la barrera más grande y cruel, la actitudinal.

REFERENCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia: UNICEF, 1990.
- BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acceso: 06 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acceso: 25 de enero. 2020.
- BRASIL. **Resolução CEB/CNE n. 4, de 02/10/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acceso: 25 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência de la República, 2015. Disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acceso: 06 ago. 2020.
- BRASIL. **Documento Orientador das Comissões de Avaliação In loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade**. Brasília, DF: MEC, INEP, DAES, CGACGIES, 2016. Disponible en: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Consulta: 17 de mayo de 2021.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1997.
- DALL'ACQUA, M. J. C.; CARNEIRO, R. U. C. Escola para todos? Mudanças necessárias para uma Educação Inclusiva. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). **Educação Especial e Inclusiva: Mudanças para a Escola e Sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 127-141.
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. *In: Temas em Educação Especial*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. v. 1, 1990.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 12 abr. 2021.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso: 25 Mar. 2021.

RODRIGUES, M. **Formação docente para inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em curso de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

Como referenciar este artigo

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V. Barreras actitudinales: La exclusión que limita la accesibilidad de las personas con discapacidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1318-1333, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15058>

Enviado en: 26/04/2021

Revisões requeridas en: 12/11/2021

Aprobado en: 13/02/2022

Publicado en: 01/04/2022