

## GENERACIÓN DE AMBIENTES FAVORABLES A LA INCLUSIÓN

### *GERAÇÃO DE AMBIÊNCIAS FAVORÁVEIS À INCLUSÃO*

### *GENERATION OF AMBIENCES FAVORABLE TO INCLUSION*

Daisy Eckhard BONDAN<sup>1</sup>  
Flavia Obino Corrêa WERLE<sup>2</sup>

**RESUMEN:** Este documento analiza el camino esbozado por la educación especial en la búsqueda de un nuevo aspecto y lugar para las personas en situaciones de discriminación debido a su desempeño funcional. Establece un intenso diálogo con el concepto de "generación de ambientes" de Rego (2010), desde el debate de las diferentes designaciones registradas en las políticas educativas a través de la historia de la educación especial, en la realidad brasileña, relacionándolas con el contexto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada por las Naciones Unidas en 2006.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas públicas en educación. Educación inclusiva. Contexto de la educación.

**RESUMO:** Este trabalho analisa o caminho traçado pela educação especial na busca de um novo olhar e lugar para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional. Estabelece um diálogo intenso com o conceito de "geração de ambiências" de Rego (2010), a partir da discussão das diferentes designações registradas nas políticas educacionais através da história da educação especial, na realidade brasileira, relacionando-as com o contexto da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelas Nações Unidas no ano de 2006.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas em educação. Educação inclusiva. Contexto da educação.

**ABSTRACT:** This work analyzes the path outlined by special education in the search for a new look and place for people in situations of discrimination due to their functional performance. It establishes an intense dialogue with the concept of "generation of ambiences" of Rego (2010), from the discussion of the different designations registered in educational policies through the history of special education, in the Brazilian reality, relating them to the context of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, promulgated by the United Nations in 2006.

**KEYWORDS:** Public policies for education. Inclusive education. Context of education.

<sup>1</sup>Universidad del Valle del Río de los Sinos (UNISINOS), São Leopoldo – RS – Brasil. Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9123-5953>. E-mail: [deckhard@bol.com.br](mailto:deckhard@bol.com.br)

<sup>2</sup>Universidad del Valle del Río de los Sinos (UNISINOS), São Leopoldo – RS – Brasil. Profesora Emérito. Investigadora y profesora del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (PUCRS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5795-2537>. E-mail: [flaviaw2015@gmail.com](mailto:flaviaw2015@gmail.com)

## Introducción

En este artículo reflexionamos sobre el camino trazado por la educación especial en la búsqueda de una nueva mirada y lugar para las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional, desde la discusión de las diferentes designaciones registradas en las políticas educativas hasta la historia de la educación especial. Establecimos un diálogo con el concepto de "generación de ambientes" de Rego (2010). Utilizamos la metodología del ensayo teórico, porque buscamos entender cómo las miradas y lugares demandados por las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional se involucran con los ambientes para la educación inclusiva. Rego (2010, p. 47) afirma "[...] que hacemos mejor lo que ya hicimos cuando le dimos un nombre, o un título explícito y una guía que aún no habíamos dado".

Consideramos el ambiente como definitorio de las miradas y lugares que se designan para la persona en situación de discriminación por desempeño funcional, pues el concepto de ambiente no determina solo lo que hay alrededor del sujeto, ya que también determina el centro y lo valora en relación con el propio entorno, que, según Rego (2010, p. 47), "[...] es un contextualizador y acondicionador de sus existencias".

Las nomenclaturas referidas a personas en situación de discriminación por su desempeño funcional en las diferentes décadas se refieren a la forma en que la sociedad dirigió su mirada hacia estos sujetos. Los tres contextos de la generación de ambiente trabajados a lo largo de este texto reflejan cuánto se involucra la sociedad en la constitución del sujeto, pero explicitan que solo el intercambio de la nomenclatura traída en las políticas públicas no hace ninguna diferencia si no se modifica el contexto de la práctica. El contexto excluyente solo se modificará en el contexto inclusivo mediante la sensibilización y modificación de la cultura de la sociedad para las personas en situación de discriminación por desempeño funcional.

## La mirada y el lugar: generación de ambiente

El proceso de inclusión presupone el reconocimiento de las diferencias, no para apreciarlas, sino para buscar la compatibilidad entre los diversos órdenes de la experiencia, evidenciando aproximaciones y enriquecimientos recíprocos.

La inclusión es un imperativo moral. Debatir los beneficios de la educación inclusiva es como debatir los beneficios de los derechos humanos. La inclusión es un requisito previo para las sociedades sostenibles. Es un requisito previo para la educación en y para las democracias basadas en la integridad, la justicia y la igualdad. Establece un marco sistemático para eliminar las barreras del principio de que "cada estudiante importa e importa por igual".

También combate las tendencias en el sistema educativo que permiten excepciones y exclusiones, como cuando las escuelas se evalúan en una sola dimensión y la asignación de recursos está estrictamente relacionada con su desempeño (UNESCO, 2020, p. 12).

Para reorganizar el lugar para las personas en situación de discriminación por bajo rendimiento funcional necesitamos reconocer a la escuela como un espacio social para la construcción del conocimiento para la vida, que

[...] implica la construcción de nuevas relaciones con cuestiones relacionadas con identidades y diferencias en el aula y en el entendimiento de que las diferencias se construyen social y culturalmente a partir de relaciones de poder, es decir, el proceso de producción de jerarquía de diferencias puede ser desafiado y desestabilizado (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 31).

Los tres contextos de la generación del ambiente nos ofrecen una reflexión profunda y una expansión conceptual sobre este tema, siendo la relación *intermedia* alrededor/*medio entre* el primer contexto llevado a la constitución del concepto de la generación del ambiente.

*El entorno alrededor* significa el conjunto articulado de relaciones materiales y simbólicas que contextualizan la existencia humana, condicionando la forma misma de ser de individuos y colectivos. *Entre medias se refieren* a los diversos tipos de mediaciones que sitúan a individuos y/o colectivos entre sí, como las relaciones laborales, escolares o familiares, entre otras formas de relaciones cotidianas. El conjunto de *los medios entre* es también constituyente de *los medios de comunicación alrededor*, así como cada uno de los *medios* entre está condicionado por el contexto *del* medio circundante, material y simbólico. Generación de ambientes, en este caso, significa enumerar las cuestiones y problemáticas del *entorno* alrededor como soporte o vehículo para los procesos educativos de algún *medio* entre (un aula, por ejemplo) (REGO, 2010, p. 47, nuestro grifo).

Los lugares y miradas a la persona en situación de discriminación se dan en la constitución de la mirada del otro, es decir, "los medios entre" contextualizan la mirada de cada sujeto ante la sociedad, y el "entorno alrededor" establece el lugar para estos sujetos. Así, las miradas y lugares establecidos para las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional estaban y siguen estando constituidos por el conjunto de "medios entre" que está condicionado por el contexto del "entorno alrededor". El segundo contexto que articula el concepto de generación de ambientes traído por Rego (2010) es el de la hermenéutica de establecimiento. Y el concepto de institutos hermenéuticos "[...] serían aquellos que tienen un énfasis, o dirección, inversa: toman este texto en particular, es decir, un conjunto de símbolos, y lo ven no como un punto final, punto de llegada, sino como un punto de partida" (REGO, 2010, p. 48). De esta manera, la hermenéutica está más dirigida al futuro y no fijada en el pasado.

La trayectoria de la mirada y el lugar de las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional, en el contexto de la hermenéutica, introductoria, interpretativa, son importantes, porque el lugar y la mirada dirigida a la persona en situación de discriminación por su desempeño funcional pueden ser interpretados y reelaborados para ser modificados. Este contexto ve el pasado para pensar el futuro, es decir, el contexto histórico de la educación especial nos sirve para reflexionar y proyectar los cambios necesarios para que todos tengan derecho a una plena inclusión en la sociedad.

El contexto dialógico es el tercer contexto traído en el concepto de generación de ambiente y trae una relación de opuestos, es decir, la mirada y el lugar involucrados aquí son de constitución espacial, en el contexto del espacio del yo y del otro, de lo normal y lo anormal, en el contexto de personas en situaciones de discriminación por su desempeño funcional.

[...] superar la situación en la que uno y otro de estos polos termina concluyendo que el otro existe, pero que, de tan ajenos son, uno en relación con el otro, cada uno debe permanecer, en relación con el otro, incomunicado allí – el otro definitivamente eliminado por estrictos límites del sistema de corte y lectura de objetos que establezco para constituir mi nicho inviolable, y para lo cual, para legitimar este nicho, sigo obsesivamente el objeto de análisis como tal o cual [...] (REGO, 2010, p. 52).

Según Vargas (2015), la discusión del ambiente que Nelson Rego (2010) converge con el enfoque interpretativo simbólico, que considera a las "instituciones educativas" como artefactos culturales, como invenciones/construcciones sociales, en los que existen modos comunes de interpretación que legitiman y dan sentido a las actividades cotidianas y formas de compartir, formas de interpretar y actuar. Así, las instituciones sociales se entienden como un conjunto de comportamientos interconectados que fomentan procesos sociales significativos, inteligibles para el contexto. Estos son supuestos desde la perspectiva interpretativa: lo más significativo no es lo que ocurre, sino el significado atribuido a los acontecimientos. El significado de lo que ocurre está relacionado con las interpretaciones que hacen las personas; la mayoría de los eventos en la organización escolar son ambiguos, inciertos, no lineales; contenidos simbólicos– experienciales, generados a partir de experiencias compartidas, percepciones personales, vinculados a contextos particulares. Así, para el interaccionismo simbólico: "las personas son productoras de sus propias acciones y significados. Viven en un entorno material, pero los objetivos de este mundo tienen un 'significado' particular para cada uno, según los momentos" (LAPASSADE, 2005. p. 19).

## La mirada y el lugar: políticas públicas de educación

En Brasil, de acuerdo con el contexto histórico, muchas eran las denominaciones para personas en situación de discriminación por su desempeño funcional, y numerosos intentos de modificar la apariencia y el lugar que se les exigía.

La promulgación de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), Ley N° 4.024/61 (BRASIL, 1961), en su art. 88, aborda explícitamente la cuestión de las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional, refiriéndolas como 'excepcionales' y dando la posibilidad de un lugar, "[...] de cualquier manera posible, para encajar en el sistema educativo general con el fin de integrarlos en la comunidad" (BRASIL, 1961).

Hasta la década de 1970, encontramos el término utilizado para describir a las personas en discriminación por su desempeño funcional como "excepcionales", refiriéndose al período en el que estas se consideraban una excepción a la regla, personas fuera de los estándares de "normalidad", que necesitaban asistir a espacios específicos de institucionalización, como Santa Casa, Asociación de Padres y Amigos de Lo Excepcional (APAE), escuelas especiales, entre otras.

Cuando pensamos en la i y la otra, en el contexto dialógico, reflexionamos sobre las similitudes y diferencias, la normalidad y anormalidad que representa, ya que los parámetros traen lo que socialmente se refiere a modelos preestablecidos.

"Normalidad" es un nombre ideológicamente forjado para designar a una mayoría. [...] Las ideas de "norma" y "normalidad" asumen una disimilitud: la división del agregado en una mayoría y una minoría, en "la mayoría" y "algunos". [...] no sólo ciertos tipos de unidades constituyen la mayoría, sino que deben ser "como deben ser", "correctas y apropiadas"; por el contrario, aquellos que carecen de los atributos en cuestión son "lo que no debería ser", "incorrecto e inadecuado" (BAUMAN, 2013, p. 70-71).

La designación de textos legales y normativos fue necesaria para la implementación de modelos educativos, a fin de determinar quién está o no de acuerdo con las normas requeridas por la sociedad, señalando posibilidades, lugares y búsquedas de personas en situación de discriminación. Desde la década de 1970, se han creado algunos movimientos para proponer acciones con el propósito de interferir y cambiar el estigma de las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional, exigiendo la responsabilidad de asegurar a los niños con necesidades educativas especiales (BRASIL, 2010) un proceso educativo adaptado a sus particularidades.

En la década de 1980, surgió el concepto de integración educativa, dando lugar a que los estudiantes se encontraran en situaciones de discriminación debido a su desempeño funcional, enseñando cerca de la escuela regular, siempre que fuera posible. En este período, la nomenclatura introducida en la legislación fue "[...] estudiantes con discapacidades, conductas típicas y altas habilidades [...]" (REBELO; KASSAR, 2018, p. 283). La Constitución de la República de 1988 (BRASIL, 1988) buscó el pleno desarrollo de los ciudadanos, sin distinguir raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación, y garantizó el derecho a la escuela para todos. En el artículo 208, inciso III, la Constitución se refiere a la atención educativa especializada para personas con discapacidad, cuando declara que el deber del Estado es garantizar la educación, que se efectuará a través de "la atención educativa especializada para personas con discapacidad, preferentemente en el sistema escolar regular" (BRASIL, 1988).

A principios de la década de 1990, se utilizó una nueva nomenclatura para referirse a las personas en discriminación debido a su rendimiento funcional, "[...] persona con necesidades especiales [...]" (REBELO; KASSAR, 2018, p. 283), en referencia al período en que estas asignaturas iniciaron su trayectoria en las clases especiales, en instituciones escolares regulares, pero con la distinción de personas con una discapacidad o una necesidad especial, dotadas de algo que no era normal y que requerían espacios especializados y cuidados para compartir los mismos lugares para los llamados estudiantes normales.

Las políticas públicas implementadas en Brasil hasta la década de 1990 se refieren a un "medio alrededor" que desconsideraba a la persona en discriminación por su desempeño funcional como alguien con potencialidad. Los 'medios intermedios' que contextualizan la mirada del otro ante la sociedad marcaron la imposibilidad de estas personas de participar en espacios comunes, destinándose a ellos espacios segregados:

El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales [...] para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada uno pueda progresar, junto con los demás, según sus necesidades particulares [...]. El problema es, en suma, nuestra fuerza y voluntad de transformar la realidad que nos rodea (ECHEITA SARRIONANDIA, 1994, p. 67).

A principios del siglo 21 hubo un intento de ampliar la mirada de las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional, con la nueva nomenclatura de "[...] estudiantes con necesidades educativas especiales [...]" (REBELO; KASSAR, 2018, p. 289). Esta denominación elimina de esta asignatura el hecho de 'llevar' alguna discapacidad y amplía la visión a todas las asignaturas que en algún momento de su trayectoria escolar puedan necesitar recursos o asistencia especializada. Sin embargo, incluso con esta modificación y

ampliación de la nomenclatura, *el estatus*, el "medio entre", todavía se mantuvo, incluso si estaba velado, en la palabra "especial". La nomenclatura se modifica, pero el 'medio entre' sigue siendo el mismo, estando enraizado en connotaciones excluyentes, de menor valor.

Lo que está en juego es dejar de entender la educación especial de un grupo particular de estudiantes -aquellos con discapacidad- para empezar a pensar en la educación especial como acciones o medidas que ayuden a los sistemas escolares, a los maestros, especialmente, a estar mejor capacitados para enfrentar la diversidad de necesidades que cualquiera de sus estudiantes pueda presentar (ECHEITA SARRIONANDÍA, 1994, p. 66).

La Política Nacional de Educación Especial, desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva, de 2008 (BRASIL, 2008), en cierto modo, trata de mover el 'entorno', permitiendo que las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional asistan a escuelas regulares, con la ayuda de salas de atención educativa especializada (AEE). Estos espacios especializados tienen la función de promover la educación inclusiva e iniciar una reestructuración de la institución escolar, aunque sea lentamente, para la eficiencia del aprendizaje de todas las asignaturas de manera significativa, reorganizando el 'medio entre', desde 'el entorno circundante'. La Sala de Atención Educativa Especializada se convierte en un espacio escolar común, donde se dispone de materiales educativos, pedagógicos y de tecnología asistencial, y profesionales con formación específica ofrecen atención a personas en situación de discriminación por su rendimiento funcional (auditivo, visual, motor, cognitivo, verbal, etc.), trastornos globales del desarrollo o altas habilidades/superdotación. Esta sala puede favorecer y construir una pluralidad de acciones, que van desde la atención directa al alumnado o grupos de alumnos, hasta una redacción, en la que profesionales de diferentes áreas trabajan en la búsqueda de la mejora de la enseñanza-aprendizaje del alumno. Sin embargo, entendemos que la atención que se realiza en la sala de la AEE sigue vinculada al modelo médico<sup>3</sup>, porque refuerza la diferencia y produce desigualdad cuando el sujeto necesita estar vinculado a un espacio especializado para tener acceso al conocimiento. Creemos que de esta manera se mantiene la segregación, además de referirse al 'público objetivo de educación especial' y/o 'estudiante con discapacidades, trastornos globales del desarrollo, altas habilidades/superdotación', manteniendo el carácter excluyente.

<sup>3</sup> En las décadas de 1950 y 1960, prevaleció el modelo de déficit, es decir, "[...] de la comprensión de que la discapacidad tiene que ver con la fisiología de la persona, con una cuestión estrictamente individual en la que el contexto no genera ningún tipo de influencia" (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31). Este modelo centró su mirada en el problema fisiológico, por lo que tuvo que ser tratado "[...] precisamente el problema fisiológico y, para ello, se pone a disposición la ciencia médica junto con toda una serie de estrategias de rehabilitación" (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31).

No es casualidad que en tiempos de ocultación las desigualdades que se extienden y profundizan y terminan debilitando los ideales de su superación y privilegia la inclusión y las políticas escolares inclusivas. A su vez, no es casualidad que los mecanismos de regulación de la inclusión se conviertan en centrales en las políticas educativas. Las políticas son predominantes, no tanto de inclusión, sino de intentos de regulación de la inclusión. Parámetros mínimos de calidad requeridos para la inclusión-exclusión. Las políticas de inclusión se distancian en radicalidad política de las políticas de igualdad (ARROYO, 2011, p. 90).

Los impasses identificados en el proceso histórico para la realización de la inclusión, tanto en las instituciones escolares como en la sociedad, se basan en el proceso social, en los individuos. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (NACIONES UNIDAS, 2006) y su Protocolo Facultativo, ratificado por el Congreso Nacional, mediante decreto legislativo N° 186 del 9 de julio de 2008 (BRASIL, 2008), aleja la educación inclusiva de un modelo idealizado para un modelo real. La perspectiva de la educación inclusiva, basada en el modelo social y la concienciación, referenciada en el art. 8 de la CDPD (NACIONES UNIDAS, 2006), rompe con el contexto excluyente y segregador del modelo deficitario, aunque esté cubierto por estrategias e instrumentos para seguir estableciendo la norma impuesta. La CDPD refiere que es necesario darse cuenta de que uno ya no puede hacer lo mismo y pensar que es bueno. Es necesario repensar la práctica, la vida cotidiana, más allá del texto legal, normativo. Es necesario actuar en la práctica para construir un nuevo contexto a partir del modelo social de la discapacidad, desde el concepto de diversidad funcional, que según Molina Saorín (2017), se refiere a las cuestiones relacionadas con los distintos funcionamientos que todos tenemos en nuestras estructuras corporales, es decir, todos tenemos diferentes capacidades y dificultades. Así, cuando pensamos en la diversidad funcional, reconocemos que la situación de discapacidad no está en nuestro cuerpo, sino en el contexto y en nuestro entorno. En el contexto de establecer, hermenéutica interpretativa, comprender los procesos históricos es necesario, porque es a partir de estos procesos de reflexión que los lugares y miradas demandadas por las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional pueden ser reelaborados y modificados, promoviendo el derecho a la plena inclusión en la sociedad. La CDPD refuerza la necesidad de eliminar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional, y también expone, en su artículo 8, la concienciación, que reitera la mirada al potencial del sujeto, sacándolo del lugar de menor valor y discapacidad y dándole el lugar de derecho (NACIONES UNIDAS, [2006]).

Al reflexionar sobre el espacio que yo y el otro ocupamos en la sociedad, de acuerdo con el contexto dialógico, es posible constituir una nueva mirada y lugar. La Ley N° 13.146 del

6 de julio de 2015, que establece la Ley Brasileña para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (ESTATUTO de las Personas con Discapacidad) (BRASIL, 2015), es una de las legislaciones que, de hecho, replantea el interés y mira a las personas en discriminación por su desempeño funcional en las políticas públicas brasileñas, basado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (NACIONES UNIDAS, [2006]). La Ley Brasileña para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (BRASIL, 2015), así como la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008), a pesar de que se basan en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (NACIONES UNIDAS, [2006]) todavía refieren a las personas discriminadas por su desempeño funcional desde la perspectiva del déficit, delimitando un público objetivo de acción, lugares especializados para la asistencia de este público, así como personas para el acompañamiento de estos sujetos. Sin embargo, percibimos al otro como anormal. El contexto dialógico se encuentra con el concepto de diversidad funcional, donde no delimitamos espacios para el otro, vamos más allá de la barrera del yo y del otro y ampliamos la visión para todos, en un mismo espacio, pero respetando la diversidad funcional. En la normativa legal antes mencionada notamos pequeños avances en el desplazamiento de la mirada y el lugar del yo y del otro, donde la modalidad de 'educación especial', en el contexto de la educación inclusiva, ganó un nuevo lugar, proponiendo una ampliación y nueva propuesta para esta disciplina: "[...] el enfoque en el que predominaba el trastorno y nos centramos en un marco propiamente educativo, concretamente el didáctico, que nos permite mejorar las condiciones de todas las asignaturas" (TORRES GONZÁLEZ, 2020, p. 59). En este sentido, la legislación buscó, de alguna manera, pensar en nuevas estrategias para la educación efectiva de todos, y desplaza al profesional de la AEE al espacio institucional, es decir, traslada su visión del *déficit* para el potencial de todos los sujetos; sin embargo, esto solo se llevará a cabo si el maestro de la sala regular y la institución escolar están preparados para el cambio subjetivo de apariencia, así como para la sociedad.

### Consideraciones finales

La discusión de la educación inclusiva debe ampliarse a diferentes públicos y debatirse críticamente, así como las políticas educativas implementadas deben analizarse desde una perspectiva dialógica, considerando diferencias y oposiciones en la perspectiva interpretativa, con el fin de establecer nuevas formas de practicar la gestión en las escuelas y los sistemas educativos; en la perspectiva que valora el entorno y los medios que nos involucran a nosotros

y a los estudiantes, la mitad entre y la mitad. Al generar nuevos ambientes que acojan a todos, no discriminen y consideren las diferencias de todos y cada uno de los individuos, estaremos contribuyendo a la realización de una escuela y una sociedad con una cultura inclusiva.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (NACIONES UNIDAS, [2006]) es un movimiento que genera ambiente para las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional, ya que trae la educación inclusiva como el único movimiento verdadero para que todos tengan acceso, permanencia y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Retomando Rego (2010), la generación de ambientes, en el contexto de la hermenéutica, introduciendo, interpretativos, guiños que necesitamos interpretar la historia de la educación especial e inclusiva para reelaborar y, así, ser prácticas modificadas, porque seguimos viviendo en el nivel de una educación donde tenemos un contexto integrador en una perspectiva inclusiva, donde la persona aún necesita adaptarse al entorno para tener derecho a ser parte del contexto. También necesitamos, desde el contexto dialógico, darnos cuenta de que la constitución del espacio de lo uno y lo otro, de lo normal y lo anormal, no necesita separarse, sino más bien un contexto en el que no sean necesarias divisiones, es decir, donde se respete el espacio del otro junto con el espacio de todos, desde la diversidad funcional.

Para realizar una escuela inclusiva, es necesario darse cuenta de que no es la persona en situación de discriminación por su desempeño funcional la que tiene que adaptarse para tener acceso al conocimiento, sino que es el sistema y la institución escolar los que necesitan acomodarse a sí mismos y a sus materiales y métodos para que las personas en situación de discriminación por su desempeño funcional tengan acceso al conocimiento, con los otros estudiantes. Es necesario modificar el entorno alrededor, de modo que sea posible desplazar los medios entre y así promover el desplazamiento de la mirada de la i y la otra. El contexto de la educación inclusiva hoy en día requiere que un profesional "[...] desarrollar competencias profesionales basadas en el conocimiento científico" (TARDIF, 2013, p. 561), un profesional que se involucra en la gestión de la educación inclusiva, asistiendo con "[...] una visión reflexiva del acto de enseñar: la enseñanza ya no es una actividad que se realiza, sino una práctica en la que debemos pensar, que debemos problematizar, objetivar, criticar, mejorar" (TARDIF, 2013, p. 561). La educación necesita dejar de ser solo un regalo o un trabajo, para convertirse en una profesión, donde el "[...] desempeño y compromiso con los deberes y responsabilidades que constituyen la especificidad de ser docente" (LIBÂNEO, 2004, p. 75). Es necesario que los profesionales involucrados con la educación asuman la responsabilidad de la transformación del sistema educativo inclusivo, la gestión de la educación inclusiva, posibilitando el acceso, la

permanencia y la educación de calidad para todos. Es necesario modificar el lugar y el aspecto que uno tiene para los sujetos, en la práctica.

Es necesario difundir la CDPD, porque es fundamental generar nuevos ambientes para crear y desarrollar una educación y una sociedad para todos.

## REFERENCIAS

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>. Acceso: 14 mar. 2021

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24548>. Acceso: 23 feb. Año 2021.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acceso: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acceso: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto legislativo n. 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm). Acceso: 05 abr. 2020.

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 da República, 2015. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acceso: 24 abr. 2020.

ECHEITA SARRIONANDIA, G. A favor de una educación de calidad. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 228, p. 66-67, 1994. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=378>. Acceso: 15 feb. Año 2021.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Brasília, DF: LiberLivro, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MOLINA SAORÍN, J. **La discapacidad empieza en tu mirada**: las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo. Madrid: Delta Publicaciones, 2017.

NACIONES UNIDAS. **Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad**. New York: ONU, 2006. Disponible en: [www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf). Acceso: 19 abr. 2020.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponible en: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3989>. Acceso: 12 oct. Año 2021.

REGO, N. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2010. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6780>. Acceso: 04 sep. Año 2021.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acceso: 24 de ene. 2020.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. El concepto de educación especial: aclaraciones al entramado terminológico. In: SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZÁLEZ, J. A. (coord.). **Educación especial**: centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Pirámide, 2002. p. 49-62.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação**: resumo 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por?posInSet=29&queryId=7a5c2b91-2e44-4fad-8ee3-3f137583682e](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por?posInSet=29&queryId=7a5c2b91-2e44-4fad-8ee3-3f137583682e). Acceso: 5 dic. 2020.

VARGAS, F. E. B. **A sociologia compreensiva de Max Weber (1864-1920)**. Pelotas: IFISP/UFPel, 2015. Apresentação powerpoint.

### Cómo hacer referencia a este artículo

BONDAN, D. E.; WERLE, F. O. C. Generación de ambientes favorables a la inclusión. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1452-1464, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15858>

**Enviado en:** 15/11/2021

**Revisiones requeridas en:** 28/12/2021

**Aprobado en:** 10/02/2022

**Publicado en:** 01/04/2022