

LA CONSIDERACIÓN DE LA IMPREVISIBILIDAD Y DE LA LIBERTAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

A CONSIDERAÇÃO DA IMPREVISIBILIDADE E DA LIBERDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

RECKONING WITH UNPREDICTABILITY AND FREEDOM IN THE CONSTRUCTION OF AN INCLUSIVE SCHOOL

José Eduardo de Oliveira Evangelista LANUTI¹

RESUMEN: Las bases conceptuales y legales de la inclusión escolar ni siempre se problematizan de manera que provoque una ruptura con las concepciones y prácticas pedagógicas relacionadas a la integración. Al analizar mi propio trabajo como docente e investigador, encontré en la imprevisibilidad y en la libertad los pilares sobre los que, en mi opinión, la educación también puede ser construida para recibir a todos, sin distinción. En este ensayo, mi propósito es ofrecer, a través de la narratividad, lo que pienso sobre la inclusión en el escenario brasileño actual. Espero que mis experiencias ayuden a los docentes a repensar lo que es un verdadero compromiso pedagógico con la inclusión y que, con eso, no admitamos todos y cada uno de los intentos de regreso delante de aquello que el Brasil ya conquistó en ese sentido.

PALABRAS CLAVE: Inclusión escolar. Enseñanza. Diferencia. Política nacional de educación especial.

RESUMO: *As bases conceituais e legais da inclusão escolar nem sempre são problematizadas de modo a provocar uma ruptura com concepções e práticas pedagógicas voltadas à integração. Ao analisar o meu próprio trabalho de professor e pesquisador, encontrei na imprevisibilidade e na liberdade os pilares sobre os quais, a meu ver, a educação também pode ser edificada para acolher a todos, indistintamente. Neste ensaio, meu propósito é compartilhar, por meio da narratividade, o que penso sobre a inclusão no atual cenário brasileiro. Espero que as minhas experiências contribuam para que os professores repensem o que é um verdadeiro compromisso pedagógico com a inclusão e que, com isso, não admitamos toda e qualquer tentativa de retrocesso diante daquilo que o Brasil já conquistou nesse sentido.*

PALAVRAS-CHAVE: *Inclusão escolar. Ensino. Diferença. Política nacional de educação especial.*

¹ Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas – MS – Brasil. Profesor Adjunto y Presidente del Comité Permanente Multidisciplinario de Accesibilidad. Coordinador del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Inclusión (NEPI/UFMS). Doctorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6055-1494>. E-mail: eduardo.lanuti@ufms.br

ABSTRACT: *The legal and conceptual bases of school inclusion are not always discussed in a way to instigate a rupture with concepts and pedagogical practices towards integration. By analyzing my own work as a professor and researcher, I found in unpredictability and freedom the pillars on which, in my perception, education can be built to welcome all, indistinctly. In this essay, my aim is to share, through narration, my thoughts on inclusion in the current Brazilian scenario. I hope that my experience expressed here invites the teachers to rethink what real teaching commitment with the inclusion is and, with that, we ought to prevent any setback attempts to what Brazil has already achieved in this sense.*

KEYWORDS: *School inclusion. Teaching. Difference. National social education policy.*

Introducción

Durante mucho tiempo he estado estudiando cómo la inclusión escolar es discutida e implementada por investigadores, profesores y otras personas involucradas en el área. Lo que me ha afectado, como docente e investigadora, está relacionado con la forma en que se revisan y actualizan las bases conceptuales y los fundamentos jurídicos de la inclusión y cómo estos movimientos han tenido un impacto en la vida escolar cotidiana, especialmente en la enseñanza.

Mis estudios e investigaciones me han llevado a confirmar lo que siempre he sospechado, desde que era estudiante de Educación Básica: la escuela, al satisfacer las demandas selectivas de los sistemas educativos, termina despreciando al estudiante tal como es, porque se basa en estándares preconcebidos. Tales idealizaciones distancian los objetivos pedagógicos de la realidad escolar y transforman las escuelas en lugares hostiles a quienes refutan el modelo idealizado de estudiante, ya sea por la forma en que se comportan, se desarrollan académicamente, interpretan los hechos o expresan sus ideas.

El desprecio de la singularidad de cada estudiante, es decir, de su diferencia, combinado con la desvinculación de las administraciones escolares y los sistemas educativos con la inclusión, ha dado lugar a frecuentes intentos de desmontar la educación inclusiva. En vista de este preocupante escenario, a través de narratividad, compartiré algunas consideraciones sobre el actual escenario político-educativo brasileño.

La narratividad es la forma en que construyo una comprensión sobre un tema determinado. La escritura, a su vez, me permite organizar esta construcción subjetiva. Escribir, para mí, es un "trabajo minoritario de pensar la vida" (LOPES, 2016, p. 4).

Recuperaré algunos de los resultados de mi investigación de doctorado a continuación², desarrollado entre 2016 y 2019. Traigo este estudio como una forma de impugnar las ideas defendidas por el Ministerio de Educación (MEC), a través del Decreto 10.502, del 30 de septiembre de 2020 (BRASIL, 2020a), que aboga por el retorno de clases y escuelas especiales para algunos estudiantes y buscó instituir la Política Nacional de Educación Especial (PNEE) de 2020, un retroceso educativo.

Espero que mis experiencias narradas y actualizadas aquí contribuyan a que los maestros, gerentes y familiares no admitan ni se dejen intimidar por ningún intento de retroceder en los numerosos avances que Brasil ya ha logrado en relación con la inclusión escolar.

Notas sobre la perspectiva inclusiva de la educación escolar brasileña

Ha pasado más de una década desde la publicación de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Es posible afirmar que la inclusión sigue siendo un proyecto desafiante para ser visto por la mayoría de las escuelas brasileñas. Esto puede explicarse por varias razones, tales como: malas interpretaciones de las leyes dirigidas a la Educación que a menudo traen declaraciones dudosas, permitiendo lecturas erróneas; políticas educativas basadas en ideales integracionistas; leyes y decretos que violan la Constitución Federal de 1988; formación docente basada en la interpretación médica¹ de la deficiencia y en el entendimiento de que el acto de enseñar no es más que una transmisión de contenidos y formaciones docentes que conciben el acto de aprender cómo la mera adquisición y reproducción de lo transmitido, como critican Lanuti y Mantoan (2018).

La idea, aún muy transmitida en el área educativa, de que la evaluación de la calidad de la enseñanza a través de la uniformidad del aprendizaje ha generado intentos de segregar a aquellos estudiantes que, por la razón que sea, no tienen habilidades y competencias valoradas por la escuela.

La máxima expresión de esta idea fue traducida por el MEC con la publicación del Decreto 10.502, que pretendía "actualizar" la Política de 2008. Esta controversia "actualización", de hecho, consiste en un proyecto para desmontar el PNEEPEI y, en

² Investigación titulada *La enseñanza de las matemáticas – significados de una experiencia* (LANUTI, 2019), desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), guiada por la profesora María Teresa Eglér Mantoan y aprobada por el Comité de Ética en Investigación (CEP) de la UNICAMP, CAAE: 54026216.6.0000.5404.

consecuencia, desde la perspectiva inclusiva de la educación brasileña. Actualmente suspendido por el Tribunal Superior Federal (STF), este Decreto prevé la segregación de aquellos estudiantes que supuestamente "no se benefician, en su desarrollo, cuando se incluyen en escuelas regulares inclusivas" (BRASIL, 2020a, art. 2, VI).

Además, la propuesta contenida en la PNEE 2020 (BRASIL, 2020b) ignoró la organización del propio sistema educativo brasileño. La Ley 9.394, que estableció los Lineamientos y Bases Nacionales de Educación (BRASIL, 1996), determinó en su artículo 4 que el deber del Estado con la educación en las escuelas públicas se cumplirá a través de la "garantía de la educación básica obligatoria y gratuita de los cuatro a diecisiete años de edad, organizada de la siguiente manera: preescolar, primaria y preparatoria" (BRASIL, 1996). Sucede que las escuelas especiales, defendidas por la PNEE, no están organizadas por etapas y no se extienden al nivel superior.

La educación especial, como modalidad complementaria a la escolarización, según la LDB, no constituye un subsistema, ni un secundario al sistema educativo común y, por lo tanto, las escuelas especiales no pueden reemplazar a las instituciones regulares. Como sabemos, la segregación es una violación del derecho que tiene cada estudiante a desarrollarse plenamente y tener acceso a los más altos niveles de educación de *acuerdo con su capacidad*, de acuerdo con la Constitución Federal (BRASIL, 1988, nuestro grifo).

Todos los desafíos que nos presenta la inclusión deben impulsarnos a cambiar las bases conceptuales de la escuela y no a eliminar de ella a quienes, injustamente, son subestimados. El fracaso en enfrentar las (bienvenidas) instigaciones e imperfecciones que trae la diferencia humana ha hecho que una vieja y superada duda sea rescatada y devuelta al debate educativo: ¿quién puede y quién no puede estar en la escuela ordinaria?

Al asociar a los estudiantes considerados con discapacidad con la incapacidad de aprender, la PNEE (BRASIL, 2020b) rescató ideas obsoletas, específicas de la PNEE de 1994. Un ejemplo de estas ideas fue la definición de quién podría estar en la escuela común: "aquellos que son capaces de monitorear y desarrollar actividades curriculares al mismo ritmo que los llamados estudiantes normales" (BRASIL, 1994, p. 19).

La escuela inclusiva, la que acoge a todos incondicionalmente, todavía ha sido definida por muchos como algo inalcanzable. Esto se debe en gran parte al hecho de que la enseñanza se organiza y desarrolla en base a ideales que no corresponden a la realidad. Además, la formación continua del profesorado casi siempre se reduce a la formación para la mera aplicabilidad de planes de estudio prescriptivos, centrados en el buen rendimiento en los exámenes estandarizados a gran escala. A partir de estos ideales y metas, se desarrollan varias

acciones en las escuelas, como la definición de competencias a alcanzar por todos los estudiantes y la espera de resultados homogéneos en las evaluaciones, que supuestamente reflejarían los conocimientos adquiridos. A través de esta racionalidad distintiva, se define arbitrariamente y se correlaciona con el desarrollo de los estudiantes. Como resultado de estas comparaciones, algunos quedan excluidos.

De hecho, la inclusión escolar nos plantea, todo el tiempo, ¡muchas preguntas! La imposibilidad de responderlas de inmediato es una apertura a un mundo que aún no ha florecido, como un espacio reservado para el sueño aún no realizado, pero que puede ser. Una utopía que nos seduce, como la definió Schérer (2009).

Notas sobre la imprevisibilidad en la escuela

Aunque se desarrolla en una institución estandarizada, con un perfil organizativo predominantemente burocrático, la educación escolar está, de hecho, en el encuentro de personas, únicas por naturaleza, y que tienen formas impredecibles de lidiar con lo que les afecta. Por lo tanto, por mucho que se deba planificar el acto educativo, es imposible predecir completamente cómo se reunirán todos los que participan en una clase.

La pedagogía, como ciencia, se basa en la creación y desarrollo de mecanismos que apoyen al docente en un intento de controlar el aprendizaje. Existe, en esta perspectiva, la idea de que el aprendizaje es predecible y está totalmente condicionado a la enseñanza. Es por ello que los sistemas educativos siguen definiendo currículos escolares basados en habilidades y competencias que desconocen la singularidad humana e interpretan su alcance por parte de los estudiantes como prueba de la calidad del trabajo docente.

Durante la investigación doctoral que desarrollé, al investigar una enseñanza en la educación en servicio (de la que también trabajé como formador), inicialmente traté de entender cuáles eran los obstáculos que impedían a los 35 profesores participantes comprender qué es la inclusión escolar y, como resultado, cuáles eran las demandas de las escuelas.

En los dos años de formación en los que seguí la planificación y desarrollo de las clases, observé atentamente las actividades docentes desarrolladas y pude problematizarlas con el grupo docente. Encontré que la exclusión en las escuelas en las que trabajaban estos profesores tenía un problema fundamental: la idea de que sería posible definir qué estudiantes aprenderían y cuáles no, así como la necesidad de una enseñanza diferenciada / adaptada para ellos.

Para comprender mejor las concepciones de estos maestros sobre la inclusión, busqué entender cómo relacionaban la enseñanza y el aprendizaje. Comencé a analizar algunas investigaciones desarrolladas en Brasil y otros países y encontré que la comprensión del aprendizaje como algo controlable había estado justificando, durante mucho tiempo, los intentos de clasificar la forma en que algunos estudiantes aprendieron y, por lo tanto, justificando la exclusión de muchos de ellos.

Podemos encontrar varios estudios que abordan los intentos de estandarizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Quizás estas sean las referencias que se han adoptado en los cursos de enseñanza (a los que mencioné anteriormente) y que han influido fuertemente en las concepciones de los docentes.

Dunn, Dunn y Price (1982), por ejemplo, se dedicaron a definir formas características y dominantes en las que un individuo "absorbe" información. Trabajos más recientes sobre este tema, como los desarrollados por Fleming (2001), Leitão (2006) y Almeida (2010), traen el término "estilos de aprendizaje" para categorizar las diversas formas de aprendizaje en visual, auditivo y kinestésico.

Desde la perspectiva inclusiva, condicionar la buena enseñanza a la posibilidad de verificación y definición de un estilo al que pertenece el aprendizaje inferioriza al sujeto que aprende en relación con el que enseña. Tal condicionamiento daña el principio de igualdad intelectual, defendido por Rancière (2007). Todo el mundo es capaz de aprender y eso no significa que todos aprendan de la misma manera (RANCIÈRE, 2007).

Si los maestros entendieran que todas las personas aprenden, incluso más allá de lo que se les enseña, no sentirían la necesidad de definir y comparar el aprendizaje, sino más bien de evaluar si la enseñanza ofrecida causó igualdad o desigualdad. Sobre esto, Rancière (2007, p. 11) declaró que:

No es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es una cuestión de sí misma filosófica: si el acto mismo de recibir la palabra del maestro —la palabra del otro— es un testimonio de igualdad o desigualdad. Es una cuestión política: si el sistema educativo se basa en la desigualdad para ser "reducida" o una igualdad para ser verificada.

Si ignoramos el principio de igualdad intelectual, continuaremos comparando el desarrollo de los estudiantes a partir de un perfil preconcebido que hipotéticamente contiene el verdadero conocimiento que, por lo tanto, necesitaría ser reproducido; caeremos en la trampa de comparar "ritmos" de aprendizaje y también propondremos una enseñanza

diferenciada a cada grupo de estudiantes que supuestamente presentarían el mismo estilo de aprendizaje, una práctica que va en contra de una educación inclusiva.

Volviendo a la formación que realicé con los profesores en mi investigación doctoral, estudiamos la filosofía deleuziana para analizar cómo organizaban sus clases. Identificamos que la idea errónea de que sería posible predecir cómo aprendieron los estudiantes y, a partir de ahí, diferenciar la enseñanza para cada grupo con ingresos similares fue lo que impidió que la inclusión ocurriera. Comprobamos que debido a esta comprensión, los maestros modificaron las actividades para algunos estudiantes: redujeron las declaraciones, agregaron o eliminaron cifras, facilitaron problemas matemáticos y simplificaron las actividades y sus objetivos, lo que, según Mantoan (2013), constituye una adaptación que excluye a algunos estudiantes.

Al entender al ser humano como capaz de cambiar a cada situación que vive o enfrenta, Deleuze (2006) debilitó la certeza de que el aprendizaje puede ser definido, medido, comparado, predicho. Si una persona no es capaz de controlar lo que le afecta, ¿cómo pensar, por ejemplo, qué diferenciación curricular le garantizará el aprendizaje? ¿Cómo podemos predecir qué ajustes serían necesarios en el contenido para que un estudiante aprenda si él o ella es quien hace una adaptación de lo que se le ofrece en una clase, como argumentó Lanuti (2019)?

La imprevisibilidad, cuando se tomó como verdad en el aula, liberó a esos maestros de la falsa convicción de que sería posible determinar qué, cómo, en qué momento y cómo aprendería un estudiante. Las clases adquirieron entonces una nueva dinámica: se propusieron actividades de libre elección, entrevistas, seminarios, clases a pie e investigación para que cada estudiante pudiera decidir qué medios le ayudarían a avanzar, de acuerdo con su capacidad. Como resultado, los estudiantes y los maestros ya no veían sentido en ofrecer y realizar actividades a medida.

Creo que partir de la idea de que el aprendizaje es una predisposición del alumno y que ni siquiera él tiene el control absoluto de tal proceso es una forma de garantizar que todo tipo de conocimientos, talentos diversos, habilidades y formas de expresión sean valorados en el aula.

Como Deleuze (2006, p. 159), también creo que "nunca se sabe de antemano cómo aprenderá alguien" y, en este sentido, saber que a alguien le gusta ver imágenes, escuchar sonidos, leer, escribir, narrar sus experiencias e incluso silenciar, no permite la definición de un estilo único.

De nuevo es Deleuze (2003, p. 4) quien nos dice que "el aprendizaje se refiere esencialmente a los signos. Todo lo que nos enseña algo emite signos, cada acto de aprendizaje es una interpretación de signos". Nuestro aprendizaje, por tanto, depende de los signos que nos afectan en un momento dado.

Basándome en este autor, entiendo que el aprendizaje ocurre cuando hay un encuentro personal con un signo, un desencadenante del pensamiento. Lo que representa un signo para un estudiante puede no representar para otro, ya que es precisamente la contingencia de la reunión lo que provoca la experiencia. Por lo tanto, no hay previsibilidad en la emisión e interpretación de signos y, por lo tanto, no hay forma de saber, de antemano, qué afecta a alguien. La única certeza, desde esta perspectiva, es que en contacto con los demás tenemos más probabilidades de ser afectados por algo y, en consecuencia, de aprender.

En oposición a todo esto, la PNEE 2020 (BRASIL, 2020b) aboga por el regreso de las escuelas y clases especiales para algunos estudiantes. Es precisamente parte de la idea obsoleta de que el aprendizaje de algunos estudiantes se puede controlar "desde el exterior". Para los creadores de este retroceso, ciertos estudiantes deberían ser asistidos en espacios educativos segregados y especializados, en los que supuestamente había recursos suficientes para que esto ocurriera.

¿Cómo saber de antemano lo que un estudiante necesita aprender sin considerar la imprevisibilidad de las relaciones que impregnan tal proceso? ¿Por qué no reformular la forma de organizar el trabajo pedagógico de la escuela común para que pueda acoger a todos los estudiantes, con los recursos, materiales, espacios y servicios necesarios? ¿Qué prácticas podría ofrecer una escuela especial que no se ofrecerían en la escuela común? ¿Qué contenido trabajado en una escuela especial podría promover el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes?

La asimetría, el desequilibrio, la extrañeza y la discrepancia son propios de nuestras relaciones y evocan la imprevisibilidad que, para mí, es lo más importante en Educación. Incluso si una escuela propone crear medios para controlar los comportamientos, supervisar el desarrollo cognitivo de sus estudiantes, deducir lo que las clases aprenderán, haciendo que el acto educativo sea lo más predecible posible, cada persona lleva consigo lo imponderable.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden ser totalmente premeditados, lo que oportunista al profesor la revisión constante de su trabajo y el cuestionamiento sobre su papel. La imprevisibilidad no anula la necesidad de planificar una clase, sino que nos ayuda a cuestionar los currículos previamente definidos, que ignoran los intereses de profesores y

estudiantes; evaluaciones uniformes, que buscan nivelar el conocimiento; agrupaciones de estudiantes por niveles de conocimiento, entre otras prácticas generalizadas.

Para la imprevisibilidad, estamos llamados a enseñar considerando la diferenciación que cada persona hace de sí misma. Es por eso que, según Schöpke (2012), una persona no puede ser comparada con otra. Es necesario saber lo que los estudiantes ya saben sobre un tema determinado; que hay varias formas en que los estudiantes pueden expresarse y que ciertas características consideradas como discapacidades no determinan las habilidades de alguien.

Cuando los maestros observan cuidadosamente las preguntas que los estudiantes hacen en una clase, sus hallazgos, curiosidades e intereses, conciben el aprendizaje como un proceso libre y creativo. Entienden que no hay forma de definir de antemano lo que afecta al otro, que no hay ningún recurso que asegure que aprenda. En este sentido, la definición de quién se beneficia o no de la escuela común pierde completamente su significado.

En vista de todo esto, la definición de "estudiantes que no se benefician de la escuela común", según la PNEE (BRASIL, 2020b), ya mencionada anteriormente, está relacionada con una distorsión conceptual perversa sobre el aprendizaje. Esta definición contempla la lógica de la escuela excluyente.

Notas sobre la libertad en la escuela

Durante la formación docente que realicé, conocí a otro coordinador pedagógico de la escuela. Trabajamos juntos. Fui mentor del grupo de maestros desde los primeros años de la escuela primaria y él acompañó a los maestros de los últimos años.

Hablamos mucho en los pasillos del colegio para planificar nuestras formaciones y, aunque no coincidía mucho con lo que decía, sus ideas contradictorias me seducían por el ejercicio de reflexión al que me obligaban. Guio a los maestros a planificar sus clases basándose en la idea de protagonismo de los estudiantes. Sin embargo, su forma de poner en práctica este pensamiento reveló un trabajo pedagógico que no se basaba en la emancipación intelectual, ya que su intención era formar maestros capaces de determinar y evaluar la inteligencia de un estudiante. Robando las palabras de Rancière (2007), el propósito de mi compañero de trabajo era formar un "maestro contundente", que entiende el aprendizaje como el retorno inmediato de la enseñanza ofrecida y que elige un solo tipo de conocimiento como el correcto.

También me gustó (y me gustó) mucho pensar en el protagonismo del estudiante, porque implica la necesidad de garantizar que haya libertad en la escuela. Para mí, la libertad es lo que considero más importante en Educación y, en mi opinión, esto no sucede en la mayoría de las escuelas. Explicaré por qué.

La educación que ocurre en las escuelas casi siempre está subordinada a la idea problemática de que hay un tipo de conocimiento jerárquicamente superior, que debe ser adquirido por todos. Aunque el discurso pedagógico se centra en valorar los diferentes caminos que un alumno toma para aprender, lo que se suele esperar es que todos lleguen al mismo punto de llegada, previamente determinado por el profesor, por el currículo, ¡y para demostrarlo! Los estudiantes son sometidos al sello de otro, de quien supuestamente podían juzgar si los conocimientos expuestos por el estudiante son suficientes y, por lo tanto, aceptables.

No siempre reflexionamos que, cuando pensamos que es posible verificar el aprendizaje, subvertimos la experiencia educativa a un experimento, como denunció Larrosa (2011, 2015) criticando el exceso de pragmatismo en la escuela. Desafortunadamente, la escuela todavía está atrapada con la idea de la experiencia como algo que está lejos de las percepciones inmediatas de los estudiantes. Con esto, se espera que los estudiantes presenten lo que piensan a través de un lenguaje considerado apropiado y necesariamente consistente con una habilidad determinada por el plan de estudios.

Volviendo a la investigación doctoral que desarrollé, recuerdo que un maestro de 5º grado propuso una clase de caminata en la que los estudiantes observarían el número de casas en las calles. Su objetivo era problematizar las observaciones de la clase. Al compartir los resultados de su experiencia en uno de los momentos de formación colectiva, informó que cada uno de sus alumnos trajo diferentes contenidos del recorrido: números crecientes y decrecientes, números pares e impares, valor posicional de los números, diferentes funciones de los números (cuantificar, codificar), entre otros.

La comunicación entre los alumnos, la valorización de las diferentes percepciones y la articulación entre las producciones escritas y orales de la clase, realizadas por el profesor, aseguraron que todos aprovecharan la clase. La experiencia que cada alumno construyó con la actividad propuesta no se redujo a un experimento de verificación de aprendizaje, no sirvió para clasificarlos como los que "sabían más" o "sabían menos". Además, ayudó a la profesora a entender que no es la única que brinda oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, y que

todos, sin excepciones, aprenden, siempre y cuando no existan barreras que impongan a un estudiante una situación de discapacidad.³

La consideración de la libertad como un derecho, garantizada por la Constitución Federal brasileña (BRASIL, 1988), provoca un cambio en todas las formas de planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, porque nos llama a valorar la singularidad humana y a abandonar los modelos previamente establecidos, en los que se basan las clasificaciones de los estudiantes. Este ejercicio nos insinúa a una nueva filosofía pedagógica, estructurada en valores que tienen como objetivo garantizar que ningún estudiante se quede fuera de la escuela.

La educación, desde esta perspectiva filosófica, es parte de la imposibilidad de estructurar linealmente la producción humana de conocimiento y la idea de que no siempre podemos expresar lo que aprendemos de la forma que la escuela desea. La legitimación de la experiencia de aprendizaje individual del alumno es lo que hace que el acto educativo sea inclusivo, precisamente porque considera la libertad intelectual.

El derecho a la Educación es intransferible e inalienable y, por tanto, es del alumno, indiscutiblemente. Según nuestra Constitución, la salud, la dignidad, la vida y la libertad misma son derechos a los que no se puede renunciar (BRASIL, 1988). Para cumplir con los preceptos constitucionales y garantizar que no se viole ningún derecho, no tenemos otra salida que la reinención de la escuela, para que pueda acoger a todos los estudiantes. Las inversiones públicas deben recurrir a una buena formación docente en esta dirección.

Si la interpretación de la práctica educativa centrada en la prueba del aprendizaje de los estudiantes es la brecha que los sistemas educativos han encontrado para clasificar y excluir a algunos de ellos, debemos superar este paradigma, como argumentó Biesta (2006). La libertad en la educación se relaciona con lo que Rancière (2007) definió como emancipación, es decir, la no subordinación de una inteligencia a la otra, en este caso, la del alumno en relación con la de su profesor.

Mientras los procesos de enseñanza y aprendizaje estén relacionados con la transmisión y la adquisición, respectivamente, no habrá superación de la visión puramente racional y, por lo tanto, restrictiva de la Educación, que impide la experiencia de la libertad.

³ Por el Modelo Social, la discapacidad no está en un atributo físico de la persona, en una condición intelectual, sino en la interacción de este sujeto con una barrera del entorno que le impide desarrollarse de acuerdo a su capacidad. Para Mantoan (2017, p. 41), "el uso constante y espontáneo de expresiones como "persona discapacitada", "discapacitado", entre muchas otras de uso frecuente, proviene de la herencia que nos legó el Modelo Médico y todas sus formas de retratar a algunas personas, de identificarlas a un modelo listo, fijo, comprensible y aceptado por la mayoría". Por lo tanto, abogo por el uso del término "persona discapacitada".

El hecho es que la PNEE de 2020 (BRASIL, 2020b) también se refiere a la libertad, pero el significado que se le atribuye en este documento no tiene nada que ver con la emancipación del estudiante, con la capacidad de cada uno para aprender y manejar su propia vida. La libertad, de acuerdo con esta Política, se refiere a la posibilidad de elegir la familia sobre la cual estudiará su hija o hijo (común o especial). ¿Cómo defender esta posibilidad si esta elección le quita al estudiante su derecho a no estar disponible para la Educación?

Consideraciones finales

Estamos viviendo una crisis política, educativa, de identidad. ¿Qué hemos hecho los maestros, los estudiantes y los miembros de la familia cuando nuestros deseos se ven anulados y nuestra creatividad ha sido anulada? ¿Cuándo estamos subordinados a las órdenes de un sistema educativo diseñado para mostrar injustamente que no todos los estudiantes son bienvenidos a las escuelas?

En este escenario incierto, en el que las rutas ya trazadas muestran signos de agotamiento, como afirma Mantoan (2013), necesitamos reinventar otros caminos basados en el compromiso con la inclusión, porque solo eso nos hace renunciar a cultivar modelos estudiantiles. Por lo tanto, depende de nosotros los educadores impugnar cualquier intento de comparación, jerarquización del conocimiento. Enfrentar la imposibilidad de controlar el aprendizaje del otro, aceptar de una vez por todas que la evaluación no revela la capacidad de un estudiante, dejarse contaminar por la incertidumbre inmanente a las relaciones humanas es establecer un verdadero compromiso con la inclusión.

Cambiar concepciones y prácticas no significa anular lo viejo, sino volver a verlo y reconstruirlo. Dejar que uno se desprenda por la imprevisibilidad y tener la libertad como base de la acción pedagógica puede hacer que la inclusión ya no se entienda como una opción, sino como la única forma de construir una sociedad justa y democrática.

Los cambios educativos que impone la inclusión escolar son urgentes y ya no pueden relacionarse con la idea de un proceso que se pueda desarrollar lentamente, con solo unos pocos estudiantes. La acogida incondicional de los estudiantes en la escuela común fue el gran avance que trajo la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), y no podemos renunciar a ello. La exclusión no puede justificarse como un paso que prepara al individuo para ser incluido posteriormente. Si seguimos aceptando esto, naturalizaremos el hecho de que ciertos estudiantes deben ser excluidos, legitimando los ideales integracionistas.

No suelo terminar un texto con una cita, pero las palabras de Boaventura de Sousa Santos expresan muy bien lo que pienso sobre el actual escenario político-educativo brasileño. La crisis actual de la Educación, de las concepciones sobre la ciencia, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje nos invita a una nueva comprensión de la materia: historias locales en lugar de eternidad, "en lugar de determinismo, imprevisibilidad; en lugar de mecanismo, interpenetración, espontaneidad y autoorganización; en lugar de orden, desorden; en lugar de necesidad, creatividad" (SANTOS, 2010, p. 48).

Para alinear nuestras concepciones y prácticas con la inclusión, debemos mirar a la escuela sin el uso de una lente que dificulte la observación de sus detalles, que disimule la urgencia del cambio y que justifique cualquier intento de regresión educativa. Es necesario, entonces, mirar la realidad como si usáramos una lupa que agranda y revela todo lo que en la escuela debe ser problematizado para que se convierta en un espacio para todos.

Si miramos de cerca lo que sucede en un aula, tendremos muchos argumentos para refutar cualquier intento de retroceso educativo, como todos estos que expuse, cuando se trata de la PNEE 2020. Quien pierde con la exclusión son todos, impedidos de vivir y aprender de los desafíos que la diferencia del otro trae y con la forma en que convoca a cada persona a una reinención incesante de sí mismo.

GRACIAS: A la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP), para la financiación de la investigación Doctoral a la que me he referido en este texto, en el marco del Proceso N° 2016/00978-9; A la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior - Brasil (CAPES), por apoyar la realización de este trabajo - Código de Financiamiento 001; A la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/MEC) - Brasil, por su apoyo en do presente trabajo.

REFERENCIAS

ALMEIDA, K. R. Descrição e análise de diferentes estilos de aprendizagem. **Revista Interlocação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 38-49, 2010. Disponible en: <https://xdocs.com.br/doc/73-240-1-pbdescricao-e-analise-de-diferentes-estilos-de-aprendizagempdf-92803yyjpv8w>. Acceso: 15 feb. 2020.

BIESTA, G. **Beyond Learning**: Democratic Education for a Human Future. New York: Paradigm, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 05 dic. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 05 dic. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso: 05 dic. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso: 05 dic. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC; SEMESP, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf. Acesso: 05 dic. 2021.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DUNN, R.; DUNN, K.; PRICE, G. E. **Productivity environmental preference survey**. Lawrence, KS: Price Systems, 1982.

FLEMING, N. D. **Teaching and learning styles: VARK strategies**. Christchurch: N. D. Fleming, 2001.

LANUTI, J. E. O. E. **O ensino de Matemática: Sentidos de uma experiência**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/en/dissertacoes-teses/161990/teaching-mathematics-meanings-of-an-experience>. Acesso: 15 mayo 2021.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile**, Polyphonia, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018. Disponível em: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/247>. Acesso: 25 marzo 2021.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso: 25 mayo 2020.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEITÃO, M. B. P. **Estilos de aprendizagem sob a ótica da psicologia evolucionista**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Departamento de Fisiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponible en: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17379>. Acceso: 25 mayo 2021.

LOPES, R. B. Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 277-308, maio/ago. 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512055734005.pdf>. Acceso: 16 oct. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Diferenciar para incluir ou para excluir?** Por uma Pedagogia da Diferença. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, Projeto Diversa, 2013. Disponible en: <https://docplayer.com.br/18875106-Diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca.html>. Acceso: 16 agosto 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017. Disponible en: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acceso: 10 dic. 2021.

RANCIÈRE, J. **O Mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÉRER, R. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

Cómo hacer referencia a este artículo

LANUTI, J. E. O. E. La consideración de la imprevisibilidad y de la libertad en la construcción de una escuela inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1191-1205, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16990>

Enviado en: 27/12/2021

Revisiones requeridas: 03/02/2022

Aprobado en: 29/04/2022

Publicado en: 30/06/2022

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.
Corrección, formateo, normalización y traducción.