

INCLUSIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE ESPECIALIZADO

INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR ESPECIALIZADO

SCHOOL INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF THE SPECIALIZED TEACHER

Relma Urel Carbone CARNEIRO¹
Cristina Cinto Araujo PEDROSO²
Denise Cristina da Costa França dos SANTOS³

RESUMEN: El estudio tuvo como objetivo analizar el trabajo desarrollado por el docente especializado en un contexto de transición del papel de la Educación Especial de un modelo sustituto a un modelo complementario. El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de grupos focales. Los datos mostraron resistencia de los participantes a aceptar el derecho del estudiante PAEE a estudiar en ambientes comunes y, también, que el desempeño de la Educación Especial, en la mayoría de los casos, sigue siendo sustitutivo y compensatorio, manteniendo la exclusión. Los datos indicaron que la historia de la Educación Especial como servicio paralelo sigue muy arraigada en el ámbito escolar, siendo legitimada tanto por profesores especializados, como por profesores de clases comunes y gestores educativos. En resumen, todavía no tenemos en Brasil una escuela para estudiantes de PAEE que supere las debilidades de la escuela común y la institución especializada.

PALABRAS CLAVE: Educación especial. Inclusión. Profesor especializado. Atención educativa especializada.

RESUMO: *O estudo objetivou analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado em um contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar. O desenvolvimento da pesquisa se deu numa abordagem qualitativa do tipo descritiva. Para a coleta de dados, utilizamos a técnica de grupo focal. Os dados mostraram resistência dos participantes em aceitar o direito do aluno PAEE de estudar em ambientes comuns e, também, que a atuação da Educação Especial, na maioria das vezes, continua sendo substitutiva e compensativa, mantendo a exclusão. Os dados indicaram que a história da Educação Especial como um serviço paralelo ainda está muito arraigada no*

¹ Universidad Estatal Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Profesora del Departamento de Psicología de la Educación y del Programa de Posgrado en Educación Escolar. Doctorado en Educación Especial (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-4487>. E-mail: relma.urel@unesp.br

² Universidad de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Profesora del Departamento de Educación, Información y Comunicación y del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras. Doctorado en Educación Escolar (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8687-6497>. E-mail: cpedroso@ffclrp.usp.br

³ Universidad Estatal Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Estudiante de doctorado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2182-0337>. E-mail: denise.cristina@unesp.br

ambiente escolar, sendo legitimada tanto por professores especializados, quanto por professores de classes comuns e gestores educacionais. Em síntese, ainda não contamos no Brasil uma escola para os alunos PAEE que supere as fragilidades da escola comum e da instituição especializada.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação especial. Inclusão. Professor especializado. Atendimento educacional especializado.*

ABSTRACT: *The study aimed to analyze the work developed by the specialized teacher in a context of transition of the role of Special Education from a substitutive model to a complementary model. The development of the research followed a qualitative approach of descriptive type. For data collection, we used the focus group technique. The data showed resistance from the participants in accepting the right of the special education student to study in common environments and also that the Special Education performance, in most cases, continues to be substitutive and compensatory, maintaining the exclusion. The data indicated that the history of Special Education as a parallel service is still very deep-rooted in the school environment, being legitimized both by specialized teachers, teachers of common classes and educational managers. In summary, in Brazil we still do not have a school for special needs students that overcomes the weaknesses of the common school and the specialized institution.*

KEYWORDS: *Special education. Inclusion. Specialized teacher. Specialized educational attention.*

Introdução

Esta búsqueda⁴ presenta como temas básicos los temas de Educación Especial e Inclusión Escolar de los estudiantes pertenecientes al PAEE⁵ – Público objetivo de educación especial, es decir, estudiantes con discapacidades, trastornos del desarrollo global y altas habilidades / superdotados, en el contexto actual del sistema educativo brasileño.

El término Educación Especial aparece alrededor de las décadas de 1950 – 1960, un período histórico en el que las prácticas de segregación de sujetos con discapacidad, debido a la concepción de sus incapacidades para responder de manera aceptable a las demandas sociales y escolares, comenzaron a ser cuestionadas con vehemencia debido a movimientos sociales, políticos, económicos, entre otros. La segregación practicada hasta entonces se basaba en un modelo médico de visión de discapacidad, en el que el sujeto era percibido a partir de sus limitaciones derivadas de la discapacidad y, por lo tanto, considerado incapaz e inútil para

⁴ Esta investigación fue financiada por el CNPq a través del Aviso Universal 2018. Esta financiación fue fundamental para la adquisición de equipos y materiales sin los cuales no sería posible desarrollar la investigación, así como financió una beca de Iniciación Científica que proporcionó una ayuda para su desarrollo.

⁵ Designación utilizada desde 2008 con la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008).

responder a las demandas de una sociedad competitiva y meritocrática. El movimiento que comienza en Brasil, al igual que otros países como Estados Unidos y varios países europeos, de manera más enfática en este período (1950-1960), presupone un cambio de paradigma, defendiendo los derechos de todos los ciudadanos a la participación social y, específicamente en relación con la escolarización de las personas con discapacidad, el derecho a la educación formalizada.

Involucrado en un nuevo paradigma de integración, el país comienza a crear escuelas y clases especiales para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, con el objetivo de prepararlos para una mayor integración en escuelas y clases comunes después de un período de normalización. Se entendió en este momento histórico que vivir en espacios comunes de escolarización solo sería posible si se superaban las deficiencias, de modo que el estudiante se adaptara a la escuela tal como estaba organizada, sin considerar su reorganización para satisfacer a estos estudiantes.

Así, la Educación Especial nace como un sistema educativo paralelo con características propias, definidas a partir de la comprensión de la diferenciación entre normal y especial, siendo lo especial todo aquello que escapa a un estándar establecido como se espera, en el caso escolar, aprendiendo a partir de un modelo homogeneizado de enseñanza, que desconsidera las diferencias.

Las escuelas y clases denominadas especiales eran categorías, es decir, atendían a estudiantes agrupados por características de iguales discapacidades (intelectuales, visuales, auditivas, físicas), por profesores especializados en esas respectivas áreas, con el objetivo de prepararlos para una mayor integración en las llamadas escuelas y clases comunes, si eran evaluados como capaces de responder a las demandas requeridas. La práctica de este sistema paralelo resultó ineficiente, la mayoría de las veces, debido a diversos aspectos, entre ellos, la transformación del espacio escolar en un ambiente de rehabilitación y calificación de las funciones físicas, sensoriales e intelectuales, en la búsqueda de una normalización capaz de hacer que los estudiantes con discapacidades puedan responder a los objetivos de la escolarización organizada para estudiantes sin discapacidades. Por lo tanto, los objetivos propios de la escuela de garantizar el acceso al conocimiento y proporcionar condiciones de desarrollo global a los estudiantes se vieron afectados debido a la búsqueda de la estandarización.

En poco más de dos décadas este modelo educativo comenzó a ser fuertemente cuestionado, ya que los resultados no fueron satisfactorios, obviamente debido a la imposibilidad de normalización, la brecha pedagógica acumulada, muchas veces por años de

permanencia del estudiante en el espacio especializado, y por un movimiento social integral para defender los derechos humanos a cualquier ciudadano, independientemente de cualquier característica. Muchos aspectos contribuyeron a la crítica del modelo de integración, como los políticos, estructurales y sociales, entre otros; Para los límites de esta investigación nos aferramos a los aspectos educativos.

La insuficiencia del modelo de integración culminó con el advenimiento de otro paradigma que se basa en la garantía de derechos a todos los ciudadanos independientemente de cualquier condición, e inmediatamente. La garantía de los derechos presupone la provisión de medios, lo que significa cambios estructurales y actitudinales capaces de romper con un modelo social homogeneizador y construir un modelo social que reconozca y valore la diferencia, característica inherente a la condición humana. Este movimiento para cambiar el modelo de una visión médica/biológica a una visión social se hace más efectivo desde 1990 y comienza a llamarse "Inclusión", abarcando diversos grupos y aspectos de la vida en sociedad. En relación con la educación, comenzamos a inyectarla como inclusiva, es decir, el derecho de todos a la escolarización sin discriminación.

Aunque la idea de escuela inclusiva es muy integral, considerando todas y cada una de las diferencias (sociales, culturales, étnicas, de género, religiosas, entre muchas otras) para las cuales la escuela debe ofrecer respuestas adecuadas, este estudio buscó traer una reflexión sobre la escolarización de los estudiantes PAEE. Un supuesto de la concepción de escuela inclusiva es que debe ser un espacio en el que todos participen en el proceso de enseñanza aprendiendo juntos. En el modelo de integración, se creó un sistema educativo paralelo para los estudiantes de PAEE, y la escuela común estaba destinada a los llamados normales. El paradigma inclusivo consiste en la comprensión de que la diferencia es parte constitutiva de todos los seres humanos y que la discapacidad se convierte en una desventaja debido a las barreras sociales impuestas y no por las características individuales.

La Educación Especial surgió como un sistema paralelo de escolarización, sin embargo, además del aspecto espacial y geográfico, se ha convertido con el tiempo en un área de conocimiento. Toda la base teórica y práctica desarrollada sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes PAEE y todo lo que aún está por desarrollar, a partir de las nuevas tecnologías y metodologías, puede y debe continuar como una contribución a la escolarización de este público. Así, en un modelo inclusivo, la Educación Especial actúa como un sistema de apoyo, ya no un sustituto sino complementario.

Por lo tanto, estamos experimentando una transición en este momento. Un cambio de modelo educativo como este, que abarca una modificación paradigmática, no se establece por

decreto. A partir de este contexto, desarrollamos una investigación que tuvo como objetivo analizar el trabajo desarrollado por el docente especializado en un contexto de transición del rol de la Educación Especial de un modelo sustituto a un modelo complementario. Los datos presentados en este artículo corresponden al análisis de la visión de estos profesores sobre su práctica pedagógica e inclusión.

Metodología

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Según Gil (2008, p. 28, nuestra traducción), "la investigación de este tipo tiene como objetivo primordial la descripción de las características de una determinada población o fenómeno[...] se incluyen en este grupo, la investigación que tiene como objetivo elevar las opiniones, actitudes y creencias de una población".

El enfoque de esta investigación fue captar las percepciones del docente especializado sobre su práctica pedagógica e inclusión. Fue para entender cómo ha realizado su trabajo, si lo hace de forma aislada y todavía de manera sustitutiva o si busca trabajar colaborativamente y ser complementario a la enseñanza común.

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de grupo focal, en la cual fue posible comprender las concepciones e interacciones de los participantes en relación con los temas discutidos, sin buscar respuestas o modelos correctos, sino proponiendo una reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la inclusión.

Según Powell y Single (1996, p. 449, nuestra traducción), un grupo focal "[...] es un conjunto de personas seleccionadas y reunidas por investigadores para discutir y comentar sobre un tema que es objeto de investigación, desde su experiencia personal".

Además, según Morgan y Kreuger (1993), este tipo de investigación tiene como objetivo capturar, a partir de los intercambios realizados en el grupo, conceptos, sentimientos, actitudes, creencias, experiencias y reacciones, de una manera que no sería posible con otros métodos, como la observación, la entrevista o los cuestionarios. El grupo focal representa, entonces, la posibilidad de observar lo que la gente piensa sobre un tema dado, y también aprehender sus concepciones. Se desarrolla desde una perspectiva dialéctica, en la que todos tienen la oportunidad de expresarse sobre el tema propuesto.

El guion elaborado para las reuniones del grupo focal contenía cuatro ejes temáticos, uno para cada encuentro, e incluía los siguientes temas: 1) Inclusión Educativa; 2) Práctica profesional y práctica docente; 3) Enseñanza colaborativa; 4) Acceso y permanencia de los

estudiantes del PAEE. Al final de las reuniones de los grupos focales, los participantes respondieron un cuestionario sobre los temas de la reunión y evaluaron la medida en que el grupo focal contribuyó a su formación; También podrían añadir algo que no haya sido contemplado por el investigador.

La investigación se desarrolló con cinco participantes de escuelas públicas municipales de municipio A, y un participante del municipio B, ambos municipios del interior del estado de São Paulo, durante el primer semestre de 2019. Todos eran maestros especializados en Educación Especial del sistema escolar municipal.

La invitación a participar en la investigación se hizo para los 33 docentes especializados en Educación Especial de dos redes municipales. Obtuvimos la unión de seis de ellos, ya que la decisión de participar es personal y libre de cualquier coerción. El requisito para participar en la investigación fue que debía ser maestra especializada de Educación Especial y estar trabajando con estudiantes de PAEE. Si todos hubieran aceptado la invitación, habríamos hecho varios grupos para realizar la colecta.

De los seis participantes, dos, además de trabajar como docentes, aún ocupaban un cargo como asistentes de Educación Especial, uno en el municipio A y el otro en el municipio B. Para la organización de datos e identificación de docentes, al inicio de la primera reunión se les preguntó sobre: edad, educación académica inicial y de posgrado, cursos realizados en los últimos cinco años y práctica profesional.

Todos los participantes son mujeres y tienen entre 25 y 36 años. En cuanto a la educación, tres de ellos tienen un título en Educación Especial, uno tiene un título en Pedagogía con un título en Educación Especial y dos tienen un título en Pedagogía. Dos participantes de la encuesta completaron el curso en 2014, mientras que uno lo completó en 2015. El participante que se graduó en Pedagogía con un título en Educación Especial concluyó en 2008, y los otros dos, que hicieron Pedagogía, concluyeron en 2009 y 2010, respectivamente. En el momento de la investigación, dos de estos profesores estaban cursando el doctorado y uno era una maestría.

Es importante señalar que todos los participantes se graduaron entre 2008 y 2015, es decir, cuando ya teníamos leyes en nuestro país que favorecían la inclusión educativa, como es el caso de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Formarse en este período debería ser muy diferente a formarse en el período anterior, en el que teníamos el paradigma de la Integración, y la mirada sobre la discapacidad era diferente.

Sobre el desempeño profesional de estos maestros, tres de ellos ya han actuado como maestros de la sala de enseñanza regular, durante algunos años. Y, en este momento, todos ellos actúan como docentes de Educación Especial en los colegios de primaria I, tanto en la sala de

recursos con atención educativa especializada – ESA, como en la enseñanza colaborativa en aulas comunes; dos de ellos todavía trabajan en gestión, como asistentes de educación especial, uno en la ciudad donde se realizó el estudio y el otro en la ciudad vecina, en el interior del estado de São Paulo.

La investigación se llevó a cabo en un estudio de publicidad y publicidad, un lugar de fácil acceso con espacio físico adecuado y entorno sonoro, necesario para que las grabaciones de audio sean claras. Según Meier y Kudlowiez (2003), preferiblemente el lugar debe ser neutral, es decir, fuera del ambiente de trabajo y / o convivencia de los participantes y de fácil acceso. Libre de ruido, con aislamiento acústico, permitiendo la captura del habla, sin muchas interferencias. Cada reunión duró dos horas. En todas las reuniones, los participantes recibieron pequeños textos para llevar a casa, en los que había bases teóricas de temas relacionados con los temas en discusión. La moderadora formuló las preguntas y se inició el diálogo: a veces llamó la atención sobre las declaraciones de los participantes volviendo al tema inicial de esa reunión.

Después del final de la recolección de datos, las sesiones de grupos focales fueron transcritas completamente. El digitalizador de voz de *Google Docs* se utilizó para una primera transcripción, luego escuchado nuevamente por el investigador, escribiendo los discursos que no fueron capturados o cambiaron las palabras que salieron mal, hasta que todas las sesiones y discursos de los participantes aparecieron en la forma en que fueron dichos. A partir de las grabaciones de audio fue posible capturar lo que dijo cada participante y el significado que le dio a ese discurso: todavía hay pausas, inflexiones y risas.

A análise e a interpretação dos dados coletados foram organizados a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006).

Inicialmente, se puede decir que el análisis de contenido es una técnica refinada, que requiere mucha dedicación, paciencia y tiempo del investigador, que tiene que aprovechar la intuición, la imaginación y la creatividad, especialmente en la definición de categorías de análisis. Para ello, la disciplina, la perseverancia y el rigor son esenciales (FREITAS; CUNHA JÚNIOR; MOSCAROLA, 1997, nuestra traducción).

Según Bardin (2006), el análisis de contenido se organiza en tres fases: 1) pre-análisis, 2) exploración del material y 3) tratamiento de resultados, inferencia e interpretación. Según Bardin (2006, p. 116, nuestra traducción),

El preanálisis es la fase en la que se organiza el material a analizar para hacerlo operativo, sistematizando las ideas iniciales [...]. La explotación del material constituye la segunda fase, consistente en la explotación del material con la

definición de categorías La tercera fase se refiere al tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación. Esta etapa está destinada al tratamiento de los resultados; la condensación y el resaltado de la información para el análisis ocurre en ella, culminando en interpretaciones inferenciales; Es el momento de la intuición, del análisis reflexivo y crítico.

Después del análisis del material, a partir de las fases indicadas por el análisis de contenido, llegamos a seis categorías de análisis final, incluyendo: Inclusión Educativa, Práctica Pedagógica, Estructura Física, Administrativa y Pedagógica, Público Objetivo de Estudiantes de Educación Especial, Formación y Educación Colaborativa.

En este artículo, recortamos los datos recopilados y comenzamos a presentar los resultados en la siguiente sección, sobre la categoría "Inclusión educativa".

Resultados y discusiones: ¿qué dicen los docentes sobre la inclusión educativa?

En la primera reunión del grupo focal, cada participante fue invitado a actuar, destacando su desempeño profesional. Dos temas relevantes que aparecen en sus declaraciones merecen una reflexión más profunda, ya que están directamente relacionados con la necesidad de una reestructuración (ampliada) de la organización educativa y escolar, para garantizar los cambios necesarios para lograr una perspectiva inclusiva de la escuela.

El primer tema mencionado por todos los participantes se refiere al cambio constante del lugar de trabajo por parte del maestro de Educación Básica, quien, debido a la forma de contratación y organización de la carrera, vive, casi siempre, un éxodo constante, sumado a la necesidad de actuar en diversas funciones, como lo mencionaron algunos participantes, que duplican el período en las escuelas y diferentes niveles (educación de la primera infancia, escuela primaria y/o educación de jóvenes y adultos), o en atención paralela, como en clínicas, por ejemplo. Esta realidad no favorece la construcción e interiorización de la cultura de cada unidad escolar, esencial para el sentimiento de pertenencia, e implica una falta de constancia en el trabajo docente, dificultando el proceso pedagógico y, muchas veces, comprometiendo este proceso, lo que puede, en el caso de los estudiantes PAEE, significar un retroceso con cada cambio, además del agotamiento físico y emocional resultante de la sobrecarga de trabajo.

Sin duda, la confrontación de esta realidad está directamente vinculada al aspecto de caracterización y valorización de los docentes, basado en políticas para mejorar la carrera docente relacionadas con condiciones de trabajo y remuneración dignas y consistentes con el rol social de la profesión.

La discusión sobre la organización (re)estructural para proporcionar condiciones efectivas para ofrecer una escuela de calidad para todos implica la creación de modelos más orgánicos de organización de la carrera docente, para que cada maestro cree vínculos permanentes en una unidad escolar, Participa en la construcción de proyectos escolares colectivos y pega tu trabajo a partir de referencias sólidas.

El segundo tema se refiere a la falta de diálogo con sus compañeros, lo que coloca al profesor en una posición de aislamiento frente a las demandas a satisfacer en su práctica profesional. Uno de los participantes hizo una declaración que sintetiza este problema enfáticamente: "*aquí dentro de este estudio me siento escuchado*" P1⁶.

La cuestión del aislamiento y la consiguiente falta de diálogo que sienten los profesores se refiere a la necesidad de una organización (re)estructural también en lo que respecta a la formación continua en el servicio. Esta formación necesita tener un carácter más colectivo y participativo y menos divulgativo, dando condiciones para que el profesor reflexione sobre su práctica, para considerarla también como un objeto de formación, buscando en la teoría la base para reflexiones y produciendo conocimientos que, al mismo tiempo que (re)elabora la teoría, (re)significa la práctica.

La labor docente es compleja y, por tanto, desafiante, porque implica, entre tantos otros aspectos, la formación humana, que en sí misma implica en la colectividad. La humanidad se construye a partir del compartir y no es una obra solitaria. Según un conocido proverbio africano, "Se necesita una aldea para educar a un niño", que resume la necesidad de colaboración e involucramiento de todos los segmentos involucrados al considerar la educación escolar, para que el proceso sea incorporado por gerentes, maestros, otros profesionales de la educación y áreas relacionadas, familia y comunidad. El relato de la docente participante que demuestra que la escucha no es una realidad constante en su práctica profesional señala la necesidad de invertir en este ítem, lo que significa construir otro modelo de escuela, con una cultura centrada en las personas y no solo en los procesos, buscando así mejoras efectivas tanto para el desarrollo del trabajo docente como para el proceso educativo en su conjunto.

Aunque el concepto de inclusión educativa es integral y complejo, involucrando un universo más allá de los estudiantes del PAEE, en esta investigación, el foco estuvo en esta audiencia específica y en los docentes participantes especializados para trabajar con esta población.

⁶ En esta investigación, los profesores participantes son designados por P1, P2, P3, P4, P5, P6, con el fin de salvaguardar sus identidades.

La concepción de inclusión educativa y, consecuentemente, inclusión escolar, fue objeto de una pregunta inicial en el grupo focal. Los participantes fueron desafiados a expresar sus perspectivas sobre este tema, con el fin de explicar sus concepciones sobre la escolarización de los estudiantes PAEE en ambientes comunes. El discurso del participante P1, a continuación, demuestra una dificultad para disociar la comprensión del concepto de inclusión escolar como un derecho de las cuestiones relacionadas con las condiciones estructurales para su efectividad.

Nunca he estado a favor de la inclusión total, creo que todo tiene que ser evaluado y repensado. Vemos muchos casos que necesitan una evaluación, la forma en que está hoy, cómo el sistema ofrece apoyo no estoy a favor, sin embargo, debido al sistema y la forma en que está la educación, la falta de recursos, la dificultad, la falta de recursos humanos. Así que por esa razón sigo pensando que la inclusión total no es factible en todos los casos. Vemos a un niño que exigiría un profesional todos los días, cada momento, que necesita apoyo total y no vemos que esto suceda (P1).

La defensa del derecho a la educación como un derecho básico, que, como tal, debe ser garantizado a todos, se encuentra con una representación social construida en el tiempo, que las diferencias individuales justifican diferencias de trato, en el caso específico del PAEE, una representación de inutilidad y discapacidad, resultante de una visión capacitiva, en la que el sujeto siempre se ve en comparación con el otro, y no desde sus propias características y posibilidades. El principio inclusivo defiende con razón el derecho a reconocer el derecho igual de todos los diferentes, y luego romper las barreras impuestas por el ideal de normalización.

Según la declaración de P1, el hecho de que no tengamos las condiciones ideales de atención a las especificidades de los estudiantes de PAEE justifica la no garantía del derecho, lo que revela una concepción basada en el modelo excluyente hasta ahora presente en nuestro modelo educativo, en el que las características del individuo son determinantes de su participación.

Otro aspecto planteado por uno de los participantes se refiere a la formación profesional. La falta de formación adecuada para trabajar con estudiantes del PAEE también se considera un impedimento para la inclusión de todos. En el discurso P6, "*falta de preparación también de muchos profesionales que no están en el área, dificulta la inclusión*".

En continuidad con las justificaciones para ignorar la inclusión escolar como un derecho, P2 argumenta la falta de alianzas con otras áreas, como la salud, la asistencia social, como un factor relevante.

Mira, creo que la inclusión no pasa no solo por el sistema educativo, creo que no funciona porque no tenemos un sistema de salud que funcione, un sistema

de asistencia social que no funcione, tenemos muchos sistemas que involucran a la sociedad y todo está atascado (P2).

Sin embargo, agrega: Entonces lo creo, que es necesario, es un derecho conquistado y es un derecho humano ser incluido, pero creo que las condiciones que tenemos en el sistema educativo brasileño no son adecuadas (P2).

P2 parece experimentar un conflicto en relación a sus concepciones, mezclando la necesidad de apoyo organizado para el cuidado con la equidad y el ideal de inclusión:

Creo que la inclusión radical no es lo ideal, creo que la inclusión tiene que ser parcial y tenemos que tener otro sistema que pueda manejarla, y entender que no es para excluir al niño, sino que es para darle una equidad para que pueda asistir a lo regular, ¿entiendes? Eso es lo que pienso. Pero podría estar muy equivocado. Risa... (P2).

P4 expresa una comprensión más consistente con una perspectiva verdaderamente inclusiva, considerando la inclusión necesaria incluso con los problemas que surgen, y, cuando presenta advertencias, preguntas en qué modelos, sugiriendo la necesidad de no volver al modelo segregativo.

Estoy a favor de la inclusión, e incluso de la forma en que es, pero con algunas advertencias. Creo que es genial pensar también en la inclusión parcial, pero ¿en qué modelos? Porque de lo contrario volvemos a caer en la segregación, que es retirarnos del aula regular para ir a alguna institución especializada o no, para brindar apoyo pedagógico. Y porque estoy a favor, pero con algunas necesidades todavía (P4).

La comprensión del derecho a la escolarización sin exclusiones no impide cuestionar la puesta en práctica de ese proceso. El concepto de inclusión parcial utilizado por P4 se puede traducir en ajustes, servicios ofrecidos por la escuela, a menudo en asociaciones, que satisfagan mejor las necesidades de cada estudiante.

El concepto de inclusión está relacionado con la idea de proceso, que por definición es gradual, construido, es decir, solo tendremos un sistema social, y en consecuencia educativo, inclusivo, desde la voluntad de buscar los cambios necesarios, incluso si las condiciones son adversas. Lo primordial es la (re)organización de la escuela de manera que garantice espacios de convivencia y aprendizaje colectivo, así como un currículo flexible, considerando la diversidad humana como un valor y la singularidad constitutiva de cada alumno. En este sentido, P4 en sí complementa:

Para que la inclusión funcione, necesita llegar a lo humano, por lo que creo que es posible tener inclusión efectiva, pero necesitamos llegar primero a lo

humano y llegar a lo humano es lo que yo, hoy encuentro mayor dificultad, porque puedes poner a disposición todo lo que es factible y posible para el maestro, pero si no cree en esa perspectiva, o si no identifica que el estudiante tiene potencial, toda inclusión se va por el desagüe, y el alcance del humano es lo difícil (P4).

Este discurso es muy significativo porque revela la esencia del concepto de inclusión, que se relaciona con el reconocimiento del ser humano como capaz, independientemente de las características individuales, independientemente de la naturaleza que sean, y de las barreras impuestas por la sociedad, que a lo largo de su historia ha creado mecanismos de separación entre las personas de los parámetros subjetivos relacionados con cuestiones políticas de dominación, ignorando así la riqueza de la diversidad. Para Dal-Forno (2008, p. 198, nuestra traducción),

[...] La inclusión requiere entender que somos diferentes, no porque nos veamos diferentes, sino porque pensamos y actuamos de manera diferente, tenemos historias diferentes, somos completamente diferentes unos de otros. La mirada del profesor es que necesita diferenciarse, entender que la diferencia está en todos los alumnos y que en algunos se acentúa, no por la apariencia, sino por las características singulares que nos diferencian y forman nuestra subjetividad. Trabajar con lo diferente implica, en cierto modo, ser diferente. Pero esta diferencia no está fuera, habita en el imaginario, se revela mirando al otro, sobre uno mismo, sobre la concepción misma de la diferencia.

Establecimos una representación social de la persona con discapacidad como alguien incapaz y, por lo tanto, inútil, que justifica su separación, incluso para no perturbar los dichos normales (discurso recurrente entre maestros, gerentes, políticos y la comunidad), como se puede ver en el extracto de P4:

¡Está arruinando mi clase! Así que es una línea prejuiciosa, ese término de arruinar a la clase. Mira que los ingresos de mi habitación cayeron, por lo que mi bono al final del año también cayó. Por lo tanto, nos damos cuenta de que en términos de educación infantil hasta el nivel técnico de enseñanza que todavía tiene estas posturas prejuiciosas (P4).

Esta expresión puede incluso señalar una concepción de los procesos de aprendizaje del sujeto dirigida a una perspectiva organicista y biológica. En otras palabras, entendemos que, de esta manera, es necesario un cambio conceptual, para que se modifique la representación sociocultural sobre y con la persona con discapacidad. P4 tiene razón cuando afirma que sin este cambio la inclusión no tendrá efecto, porque la inclusión no se hace por decreto, dado que hemos tenido apoyo legal para esta práctica durante casi tres décadas, y los cambios observados en el sistema educativo brasileño en su conjunto y en las unidades escolares en particular siguen

siendo tímidos. En otras palabras: "[...] hay una simulación de política, considerando que la legislación garantiza el derecho a la educación, pero esto, de hecho, no se traduce en los resultados observados en la práctica" (MENDES, 2019, p. 18, nuestra traducción). El discurso P4 todavía toca el aspecto de la devaluación docente, ya mencionado, citando el tema de las bonificaciones salariales como un incentivo para mantener clases homogéneas, que respondan a expectativas normalizadoras.

Sin embargo, estamos ante un cambio paradigmático, que por definición es procedimental, por lo tanto, el análisis de la realidad, más o menos inclusivo, y la búsqueda de cambios deben permear todo el universo educativo, desde los aspectos macro (legislación, políticas públicas, gestión), hasta los aspectos micro, que involucran la vida cotidiana escolar (didáctico/pedagógico, estructural, relaciones humanas y actores sociales humanizantes que allí se inscriben, entre muchos otros). Lo importante es, respetando el carácter dinámico del proceso, posibilitar experiencias que contribuyan a los cambios necesarios, al tiempo que proporcionen una nueva forma de hacer educación, capaz de formar a las nuevas generaciones sobre la base de parámetros justos y democráticos.

Pacheco (2007, p. 15, grifos del autor, nuestra traducción), basado en lo que recomienda la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), considera que:

La educación inclusiva se ha discutido en términos de justicia social, pedagogía, reforma escolar y mejoras en los programas. Con respecto a la justicia social, se relaciona con los valores de igualdad y aceptación. Las prácticas pedagógicas en una escuela inclusiva deben reflejar un enfoque más diverso, flexible y colaborativo que en una escuela tradicional. La inclusión presupone que la escuela se adapte a todos los niños que desean matricularse en su localidad, en lugar de esperar a que un niño en particular con necesidades especiales se adapte a la escuela (integración). Según la declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales, "las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a la escuela normal, que debe estar cómoda dentro de una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer sus necesidades".

Los datos analizados en esta categoría reflejan una realidad de incertidumbres sobre el concepto de inclusión por parte de los participantes. Al relacionar el ideal inclusivo a partir de las dificultades de la vida escolar, demuestran que el cambio de modelo requiere invertir en una formación crítica sobre la realidad, en proyectos consistentes de cambio y en el reconocimiento de la diferencia como valor. Debido a que son maestros especializados en Educación Especial, este proceso debe ser más avanzado, lo que demuestra la gran necesidad de las inversiones mencionadas a todos los maestros, comunes y especializados. El cambio conceptual también

implica la deconstrucción, por parte de los profesionales de la educación especial, el papel de la escuela, los servicios de apoyo, la demanda satisfecha, posibilitando otras perspectivas. En resumen, presupone una amplia reorganización de la escuela.

Finalmente, es importante considerar que la formación docente surgió del conjunto de datos como un aspecto primario en la construcción de la escuela inclusiva. Y, sobre este tema, vale la pena destacar las ideas de Vieira y Omote (2021, p. 754, nuestra traducción), para quienes:

Las acciones dirigidas a la formación docente deben considerar aspectos relacionados con las variables personales de los docentes, ya que reflejan su cosmovisión y educación e influyen en sus interacciones con los estudiantes y conductas en el aula. El maestro es el gran modelo para sus alumnos; Sus acciones y su discurso son cuidadosamente observados por los estudiantes, quienes intencional o inconscientemente los reproducen en sus comportamientos e interacciones. Por lo tanto, el profesor necesita ser consciente de sus propios sentimientos, concepciones y acciones en relación con las personas PAEE. Necesita aprender a desarrollarlos adecuadamente y esforzarse por expresarlos para colaborar en la construcción de conocimientos adecuados y actitudes sociales favorables a la inclusión de su alumno. La implementación de la Educación Inclusiva depende no solo de la competencia didáctico-pedagógica de los docentes, sino de actitudes sociales favorables a la inclusión por parte de toda la comunidad escolar.

Consideraciones finales

Esta investigación surgió del interés en investigar la realidad educativa brasileña, en relación con la búsqueda del ideal de escuela de calidad para todos. Algunas preguntas surgen en este contexto: ¿cómo se ha incluido a los estudiantes de PAEE? ¿Qué papel ha jugado la educación especial? ¿La realidad apunta a un cambio efectivo?

Como objetivo general, definimos: analizar el trabajo desarrollado por el docente especializado en un contexto de transición del rol de Educación Especial, de un modelo sustituto a un modelo complementario. Tratamos de dar voz al profesor especializado, para que, a partir de sus percepciones y acciones, podamos analizar una determinada realidad educativa. Debido a que son datos puntuales, no pretenden generalizaciones, sino que fueron analizados a la luz del Análisis de Contenido (BARDIN, 2006), como representativos de nuestra realidad.

Aunque circunscrita en nuestra legislación y en las políticas públicas, la inclusión de los estudiantes del PAEE en la realidad investigada no parece ser efectiva, con algunas excepciones, en el sentido de intentos de acciones más consistentes con una perspectiva de reconocimiento y valorización de las diferencias, de las subjetividades constitutivas de los sujetos del PAEE.

Los datos mostraron una gran dificultad, tanto por parte de los profesores especializados participantes, como de los compañeros comunes mencionados por ellos, para concebir la idea de una Educación para Todos, como reconocimiento del derecho a estudiar en ambientes comunes independientemente de la estructura organizativa, física y humana. El necesario cambio de paradigma implica, inicialmente, en este reconocimiento, que, al materializarse en la realidad escolar, planteará cambios, presentados por los participantes como indispensables..

Los análisis realizados muestran que el desempeño de la Educación Especial, en la mayoría de los casos, continúa siendo un sustituto, es decir, aunque el estudiante PAEE esté matriculado en la clase común, su aprendizaje sigue siendo responsabilidad del maestro especializado, que busca hacer un trabajo compensatorio, ya que este estudiante no es reconocido en el grupo de clase como igual en derechos, con necesidades diferenciadas, es decir, por sus singularidades. Este trabajo compensatorio, ya sea en una sala de recursos multifuncional o en acciones llamadas colaborativas, contribuye al mantenimiento de un proceso de exclusión, ahora trasladado a la escuela común. El papel complementario de la Educación Especial, es decir, su desempeño como apoyo para la escolarización de los estudiantes del PAEE, asegurando lo que es específico en las respuestas educativas que requieren, necesita ser construido dentro del universo escolar brasileño. Nuestra historia de servicio paralelo todavía está muy arraigada en el ambiente escolar, siendo legitimada tanto por maestros especializados como por maestros de clases comunes y gerentes educativos. Una acción verdaderamente colaborativa dentro de la escuela requiere políticas públicas más explícitas sobre financiamiento para garantizar profesionales especializados que puedan trabajar dentro de las salas comunes de los estudiantes de PAEE, junto con maestros ordinarios, intérpretes profesionales, recursos estructurales y materiales que garanticen la accesibilidad, y cualquier otro que sea necesario. El Diseño Universal para el Aprendizaje, como propone Zerbato (2018), también puede ser una propuesta de metodología para pensar la Educación Inclusiva, ya que este estudiante es entendido por su singularidad, en una perspectiva social y no orgánica, patológica, basada en la discapacidad.

Los aspectos formativos se consideran primordiales a partir de los datos analizados, ya que involucran tanto a directivos como a profesores, en lo que respecta a la creación de oportunidades de análisis y reflexión, proporcionando cambios conceptuales, estructurales y pedagógicos capaces de enfocar la realidad educativa, modificarla y, así, producir conocimiento científico y relaciones humanas que comprendan tales singularidades constitutivas de estos estudiantes en el aula común, en su relación con el otro.

Rodrigues (2013) menciona el hecho de que cuando combinamos azul con amarillo obtenemos verde, pero afirma que esto solo sucede con los colores, porque el simple hecho de unir la escuela especial con lo común no necesariamente dará lugar a algo diferente y, sobre todo, deseable. Profundizando un poco en la comprensión del ejemplo utilizado por el autor, podemos ver que la aparición del verde solo se produce por completo cuando no queda nada de azul y no hay amarillo, es decir, tiene que haber la disolución de ambos colores para que aparezca el tercero.. La aparición del verde es el resultado de la desaparición del azul y el amarillo. Dialogando con este concepto para la discusión sobre la escuela inclusiva, tenemos que el modelo adoptado por nosotros hasta ahora está lejos de volverse "verde", de lo que enuncian los maestros participantes en este estudio.

Mantenemos la escuela como siempre, excluyendo, y cepillamos unas gotas de Educación Especial, para tratar de satisfacer algunas necesidades del estudiante PAEE, olvidando que la idea de educación para todos es mucho más integral que eso. En resumen, en Brasil aún no hemos obtenido una escuela para estudiantes PAEE que supere las debilidades de la escuela común y la institución especializada. La escuela inclusiva debe surgir del entrelazamiento de la educación común con la Educación Especial, creando una nueva escuela, sin diferencia, es decir, tenemos que asumir la educación de todos los alumnos sin el adjetivo de normal y especial. Este posicionamiento tiene que superar el discurso homogeneizador y lograr prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje, incluyendo a los aprendices como sujetos constituidos por una heterogeneidad.

Aunque los datos presentados demuestran un distanciamiento de una práctica pedagógica consistente con una perspectiva verdaderamente inclusiva, consideramos que este es un camino necesario a recorrer. Por ser procedimental, el cambio conceptual requiere tiempo y tiene lugar en un continuo, en el que, a partir de posibilidades y oportunidades, podemos transformar la realidad. Los cambios necesarios en nuestro sistema educativo y en cada escuela, en particular, pasan por la educación de las nuevas generaciones, quienes, adquiriendo experiencias de escolarización con diversos pares y enfrentándose a la diferencia que nos caracteriza, ya sea en forma de características intelectuales, sensoriales, físicas u otras, tendrán la posibilidad de construir una nueva representación sobre el otro, que, aunque diferente, es lo mismo. La diferencia tiene que ser percibida como un constituyente del ser humano y, por lo tanto, natural y positiva. Las experiencias vividas en el ambiente escolar actual, aunque todavía lejos de ser ideales, considerando los datos aquí analizados, son una parte necesaria en la construcción de un nuevo modelo educativo y social. El significado de estas experiencias,

aunque a veces sea negativo, es una parte importante del proceso, ya que la presencia de la diferencia por sí sola es una ganancia, considerando una larga historia de exclusión.

La inversión en políticas públicas que garanticen efectivamente condiciones estructurales y humanas capaces de fomentar cambios prácticos es un imperativo, ya que, en condiciones más favorables, se intensifican las posibilidades de cambios conceptuales.

Como corte, a partir del análisis de una pequeña realidad, entendemos que las reflexiones aquí emprendidas contribuyen significativamente al área de Educación Especial e Inclusiva, siendo fundamental la continuidad de la investigación que colabora con la producción de conocimiento en este campo.

REFERENCIAS

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008.

DAL-FORNO, J. P. Representações docentes: O encontro com o outro. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: Múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA JUNIOR, M. V. M.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 97-109, 1997. Disponible en: http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/1997/1997_052_RAUSP.pdf. Acceso el: 10 mar. 2022.

MEIER, M. J.; KUDLOWIEZ, S. Grupo focal: Uma experiência singular. **Texto & Contexto Enf.**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 394-399, jul./set. 2003. Disponible en: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-417281>. Acceso: 15 marzo 2021.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 1-27, 2019. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/331841698>. Acceso el: 10 marzo 2021.

MORGAN, D. L.; KREUGER, R. A. When to use focus groups and why. *In*: MORGAN D. L. (ed.). **Successful Focus Groups**. London: Sage, 1993.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores frente à inclusão: Formação e mudança. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0254, p. 743-758, 2021. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/?format=pdf&lang=pt>. Acceso el: 10 marzo 2021.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal of Quality in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, out. 1996. Disponible en: <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-5159d0a1-c54c-3aee-87b5-5cd401095d59>. Acceso: 10 enero 2022.

RODRIGUES, D. **Equidade e Educação Inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal Para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponible en: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acceso: 20 marzo 2021.

Cómo hacer referencia a este artículo

CARNEIRO, R. U. C.; PEDROSO, C. C. A.; SANTOS, D. C. F. Inclusión escolar desde la perspectiva del docente especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2880-2897, oct./dic. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17i4.17454>

Presentado en: 09/12/2021

Revisiones requeridas en: 22/05/2022

Aprobado en: 17/10/2022

Publicado en: 30/12/2022

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

