

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DEFICIENCIA EN EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE MARANHÃO: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

Maria Antonia Oliveira BOGÉA¹
Eladio Sebastián HEREDERO²

RESUMEN: Este trabajo hace un análisis sobre la situación de inclusión de los alumnos con deficiencias en las escuelas del Estado de Maranhão, buscando rescatar y analizar aspectos del discurso legislativo y pedagógico, y de sus dimensiones relacionadas con la cultura, la política y la práctica, con énfasis en la percepción de los profesores. Desde esta perspectiva, se optó por realizar la investigación desde planteamientos metodológicos cualitativos, recurriendo a los cuestionarios, como fuente que reveló que, a pesar de existir propuestas educativas emitidas por el gobierno estatal y municipal maranhense, el Estado ha desarrollado programas, proyectos y propuestas, para el incremento de las matrículas en las escuelas públicas y la superación de la visión reduccionista de la segregación, aunque, en la práctica se observe que no ofrece condiciones para concreción de estos documentos, pues los aspectos evidenciados en los resultados destacan la ausencia de un plan de mejora, la carencia de una socialización de la propuesta curricular entre los profesores, la falta de estructuración de proyectos políticos pedagógicos en las escuelas, lo que se refleja como un déficit en la reflexión y la comprensión de la dinámica escolar.

PALABRAS-CLAVE: Inclusión educativa. Políticas inclusivas. Prácticas educativas.

Introducción

Este trabajo se desarrolla como un estudio en el Estado de Maranhão, en un contexto y tiempo determinados; desde el análisis de los discursos institucional y pedagógico oficiales y de la situación actual de la inclusión en el contexto de las escuelas públicas maranhenses. Sebastian y Rossi (2010) tienen un trabajo que aborda la perspectiva federal de la inclusión desde los planteamientos legislativos y que nos ha servido como referente para este análisis.

Pretendemos abordar el tema de la inclusión educativa desde una comprensión global de la organización de las políticas educativas en los sistemas de enseñanza y de sus prácticas y lo que ello implica, para tratar de contrastar la relación existente entre el

¹ Coordenadora da Unidade de Educação Básica Dra Maria Alice Coutinho- São Luís Maranhão (MA/Brasil). Doutora Pelo Programa, Ação Educativa: Perspectivas Histórico-Funcionais pela Universidade Alcalá em Alcalá de Henares /Espanha. E-mail: atboge@hotmai.com

² Professor Doutor da Universidad de Alcalá. Dto de Ciencias de la Educación. Especialista em Educação Inclusiva. Alcalá de Henares/Espanha. E-mail: eladio.sebastian@uah.es

pasado y el presente; sin embargo, describir esta trayectoria como un todo resulta muy difícil, entre otras razones porque contiene muchas realidades diferentes y similares.

Con ello tratamos de verificar los cambios que fueron ocurriendo en relación al tratamiento dado a la persona con discapacidad en la sociedad y, específicamente, en el contexto educativo de Maranhão y las propuestas contenidas en los planes, proyectos, legislaciones, resoluciones, decretos, etc., que impulsaron las decisiones de la oferta de acceso de la persona con discapacidad a la educación y sus reflejos en la práctica actual.

La situación actual de la inclusión en el contexto de las escuelas públicas maranhenses

Con el empeño de comprender la situación actual de la inclusión en el contexto de las escuelas públicas maranhenses, se tomó el concepto de categorías de estudio para interpretar mejor la discusión del tema en estudio y, en consecuencia, los resultados.

En ese sentido, tenemos como punto de partida el concepto de cultura como práctica social y la práctica educativa como determinante de la influencia de esta. Las políticas educativas y la formación docente son fundamentales para analizar los múltiples determinantes presentes en el cotidiano escolar referente a la implementación de una propuesta educativa inclusiva, así como las inquietudes y contribuciones reveladas en las expresiones de los profesores, coordinadores y los gestores de las escuelas investigadas que caracterizan el objeto de estudio.

Cultura escolar

Delimitar como abordar la cultura escolar nos obliga a retomar el concepto, para que comprendamos los elementos que hacen emerger las intenciones, de quien actúa en la escuela y las posibilidades pedagógicas en ellas superpuestas.

Willians apud Eagleton (2005) define la cultura como el sistema significativo a través del cual un orden social es comunicada, reproducida, experimentada y aprovechada. Esta se encuentra vinculada al proceso de formación de la sociedad, en una relación dinámica, que acompaña el desarrollo de los individuos y de los grupos sociales, expresando las costumbres, los valores, hábitos que componen la identidad del grupo.

En ese sentido, al mismo tiempo en que él modifica el comportamiento del otro él es modificado por el otro. Corroborando esta definición, citamos Morin (2006) que dice que la cultura es constituida por el conjunto de conocimientos, quehaceres, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, que se transmiten de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica social. No hay sociedad humana, arcaica o moderna, desprovista de cultura, sino, que cada cultura es singular.

Partiendo de estas concepciones es que el estudio del término sirve para refrendar la reflexión y análisis en el ámbito de lo cotidiano escolar, ya que no se puede dejar de inferir que el hombre, la cultura y la sociedad están intrínsecamente relacionados, pues la cultura contribuye con la socialización y la construcción de la identidad del Yo y de un grupo, y en esa construcción el individuo siempre depende del otro.

Es imposible no notar que la inclusión de los alumnos con deficiencia trajo cambios en el escenario educativo, principalmente cuando la escuela les garantiza el derecho de convivir en la clase común con los demás alumnos, generando un inevitable impacto en la cultura escolar y en el comportamiento social con el otro, y consecuentemente, alterando las concepciones y las acciones educativas para atender a la diversidad, aunque las prácticas segregativas tiendan a resistir en el tiempo.

Políticas inclusivas

La reflexión sobre política inclusiva aplicada al ámbito escolar deriva de dos ejes centrales de discusión: el derecho subjetivo y la organización socio-política para garantizar el derecho. Con ese raciocinio, la inclusión pasa a ser responsabilidad no solo de los gobernantes de poner en práctica, sino de todos, ya que, comprendiendo la deficiencia como producto social, cabe al Estado y a la sociedad la responsabilidad de ofrecer condiciones necesarias para que las personas con deficiencias puedan integradas a la sociedad.

En la búsqueda de esta perspectiva se evidencian numerosos esfuerzos teóricos, técnicos, políticos, operacionales, para la construcción de una educación inclusiva que pueda con la amplitud de las transformaciones que un proceso como este implica. Una política efectivamente inclusiva debe ocuparse de la desinstitucionalización de la exclusión, sea ella en el espacio de la escuela o en otras estructuras sociales. Así, la

implementación de políticas inclusivas que pretendan ser efectivas y duraderas deben incidir sobre la red de relaciones que se materializan a través de las instituciones ya que las prácticas discriminatorias que ellas producen extrapolan, en mucho, los muros y reglamentos de los territorios organizacionales que las evidencian (PAULON, 2005).

En este sentido es donde se entiende que el compromiso del Estado no es solamente garantizar el derecho a la educación, con la oferta de plazas, sino crear condiciones para el ejercicio de ese derecho, o sea, la permanencia y éxito en la escuela de los alumnos con deficiencia. Eso implica un sistema de acción presente tanto en el plano de la acción y concreto (escuela) como a nivel macro (secretaría de educación).

Además de esto, no se puede dejar de tomar en consideración la ambigüedad cultural derivada de una herencia centralizadora del espacio escolar, que niega el derecho de las oportunidades diferentes en la conquista por la igualdad y no se puede dejar de buscar los espacios dentro de la escuela para que las políticas inclusivas sean consolidadas, entre las cuales se incluye un vasto repertorio de medidas que van desde las políticas sectoriales de reorganización curricular, flexibilización y adecuación curricular, a las políticas estructurales facilitadoras del ingreso y circulación de todas las personas, políticas materiales y humanas.

Práctica educativa

Antes de presentar los datos recogidos, es pertinente destacar la concepción de la expresión de esta subcategoría, fundamentada en el pensamiento de varios autores, entre ellos, se hace referencia a Sacristán (1999, p.76-77), para el autor, la práctica educativa:

[...] es una práctica histórica y social que no se construye a partir de un conocimiento científico, como si se tratase de una aplicación tecnológica. La dialéctica entre conocimiento y acción tiene lugar en todos los contextos donde la práctica acontece. [...] La práctica educativa no comienza de cero: quien quisiera modificarla tiene que tomar el proceso en marcha.

Realmente, entender la práctica significa decir que no puede ser analizada sin rever las múltiples dimensiones de la práctica educativa, o sea, la visión del profesor, la metodología adoptada en la gestión de sala de clase, las relaciones que son establecidas en el interior de la escuela, la concepción que poseen de la escuela y de la educación, así como saber cuál es la trayectoria de las instituciones educativas para consolidar la

implementación de la propuesta de inclusión de los alumnos con deficiencia en los contextos de las escuelas públicas maranhenses. Sebastián Heredero (2011) en una de sus publicaciones hace un repaso de las estrategias metodológicas, organizativas y curriculares para la escuela inclusiva en Brasil.

Además, los estudios hechos por Zaballa (1998), nos dan una importante contribución en este debate cuando afirma que la práctica educativa se concreta a través de diversas variables que interrelacionan de forma compleja, y se expresa en el microsistema de la sala de clases y que los propios efectos educativos dependen de la interacción compleja de todos los factores que se interrelacionan en las situaciones de enseñanza: tipo de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación, estilo del profesor, relaciones sociales, contenidos culturales.

Análisis de los resultados

Debemos indicar en primer lugar que este es un recorte de un trabajo más amplio y que por tanto vamos a considerar un aspecto concreto que se debe de considerar desde una visión más amplia que es la que da el trabajo completo. El estudio desarrollado en el Estado de Maranhão, tanto en la zona rural como en la urbana, y con casi de 300 profesionales, que incluían directivos, coordinadores, profesores y familias, aporta varias lecturas.

Tratamos aquí de desvelar los fundamentos metodológicos de estas intenciones subyacentes en la práctica, referente a la concepción de la cultura escolar, política inclusiva y práctica educativa, recogidos en los cuestionarios aplicados a los docentes de las escuelas municipales e estatales seleccionadas para este estudio, así como el análisis de las acciones predominantes del sistema de enseñanza.

Un primer análisis nos lleva a ver, que en la historia de la Educación Especial en Maranhão, ésta fue desarrollándose con su movimiento contradictorio: de la inserción de las personas con deficiencia en la red privada para la tímida oferta en el ámbito oficial. No obstante, en este transcurso fue presionada por el Poder Jurídico, para que de hecho, pudiese ser garantizado el derecho a las personas con deficiencia a la enseñanza regular en la red estatal y municipal de enseñanza, constituyéndose, así, en el fundamento explicativo para el desenvolvimiento de las categorías determinantes de la investigación.

Cuestionados al respecto de la preocupación del gobierno para con la inclusión de la persona con discapacidad, casi se dividieron las opiniones, mientras que un 52.3% de los profesores afirmó que no percibían esta preocupación, un 47,7 % afirmaron que si la percibían.

A pesar de estos datos en los que se ve que hay más profesores interrogados que no perciben la preocupación del gobierno con la inclusión de esos alumnos, se observa que este asunto no se vio corroborado después en la cuestión de la aceptación en la escuela del alumno con discapacidad, en vista que, del total de 264 profesores interrogados, menos de un décimo de ellos señalaron que en sus centros se dieron recusadas a la aceptación de alumnos con discapacidad en las aulas por algún profesor de su escuela.

Con relación a los datos obtenidos sobre las políticas inclusivas, la mayoría de los que respondieron dijeron sobre las políticas desarrolladas en las escuelas estatales y municipales del estado de Maranhão para atender la diversidad de los alumnos matriculados en estas escuelas fueron: la consolidación de una política de accesibilidad (76,9%) como prioritaria, seguida de la formación continuada de profesores (58.3%) y de la creación de salas de recursos (29.9%).

Al ser cuestionados sobre si conocen la propuesta curricular de su Secretaría de Educación, la mayor parte de los profesores enfatizó que no la conoce, o sea, 86%, contra 14% que dijeron conocerla. Es, pues, lamentable la ausencia de conocimiento de estos dos instrumentos guías de la práctica docente de los profesores, el PPP y la propuesta curricular, que traen consigo el germen de las directrices y finalidades educativas de organización de una práctica pedagógica transformadora e inclusiva.

Cuanto a la cuestión de la existencia del proyecto político-pedagógico – PPP en sus escuelas, que contemple la diversidad de todos los alumnos, aunque parezca contradictorio ocho de cada diez respondieron que no existe.

Preguntados si tienen conocimiento de algún plan de mejoría elaborado en su escuela para hacer la escuela más inclusiva de forma muy generalizada respondieron que no existe.

En el análisis de la categoría de la cultura escolar, resulta conveniente afirmar que, dos terceras partes de los profesores interrogados afirmaron que su escuela tiene una cultura inclusiva, de acogida, socialización y valorización del alumno con discapacidad.

Con relación a esa tercera parte que afirmó que sus escuelas no son acogedoras, estos justificaron la falta de preparación técnica de todo el equipo escolar, la falta de recursos, falta de una política educativa de sensibilización de toda la comunidad escolar para respetar y valorizar el alumno con deficiencia, así como ausencia de incentivo y apoyo e infraestructura de la escuela.

Cuando preguntados si perciben que, en su escuela, hay una preocupación por la gestión escolar, mayoritariamente los profesores (76,1%) dijeron que sí. Ya el porcentaje de los que dijeron no existir esa preocupación fue de 23.9%, desde otro análisis vemos que no hay diferencias en esta visión independientemente de que la perspectiva sea de profesores de la capital (20.5%) o de los demás municipios (26.8%).

Con relación a la concepción que la escuela tiene sobre la inclusión, 42.8% afirmaron ser altas las expectativas de todos los profesores en relación al desempeño de los niños con eficiencia en la sala de clases y otro 18.9% tienen esas expectativas solamente por algunos profesores, lo que casi significa dos terceras partes de aceptación positiva.

Los datos cuantitativos también confirman, por medio de las respuestas de los profesores, que la presencia de alumnos con deficiencia en clase regular es una práctica real, obteniendo un porcentaje de 75%. Sin embargo, la práctica de inserción de alumnos en clases especiales, en la red estatal de la capital y en los demás municipios aún es una realidad que se hace presente en los días actuales, y como hemos visto la respuesta más valorada por los profesores.

En el análisis de las respuestas dadas en relación a las barreras existentes en la escuela en que trabajan estos profesionales que obstaculizan la inclusión de los alumnos con deficiencia en el contexto escolar, un mayor porcentaje refiere la existencia de barreras estructurales y metodológicas.

Otro aspecto también evidenciado se refiere a las estrategias que son frecuentemente utilizadas para acoger en la escuela los alumnos con deficiencia, pues, en el conjunto de respuestas de los profesores, la gran mayoría destacó la realización del diagnóstico del alumno; un porcentaje menos significativo (11%) afirmó realizar entrevista con la familia a fin de investigar la historia del alumno, sus necesidades especiales, las expectativas de los padres con relación al aprovechamiento y desempeño escolar del hijo, así como clarificarles lo que la escuela puede y debe ofrecer al niño. La cuestión de la preparación de un plan educacional individual y creación de tutoría no

obtuvo ninguna respuesta, por el hecho de esa práctica no existir en ninguna escuela investigada.

En lo que se refiere a las estrategias de atención a la diversidad que se organizan en las escuelas vemos que más de la mitad se inclinan por las clases especiales, algo totalmente contrario al principio de inclusión. 39.8% relatan la existencia de adaptaciones curriculares; un 17.8%, el apoyo dentro de la sala de clases por profesores de educación especial; 16.7%, los agrupamientos flexibles; 5.3%, clases en el contraturno; 6.4 %, otras estrategias y 6.8% colocaron la opción “ninguna de las alternativas”.

Con relación a la preocupación en desarrollar actividades que motiven y estimulen la participación y la consolidación del aprendizaje de todos los alumnos, los profesores fueron unánimes en afirmar que tienen esa preocupación. Comparando las informaciones entre los participantes, verificase contradicciones de informaciones entre los profesores, pues, los cuestionarios contestados revelan que no existe de forma real esa preocupación con el aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta que un porcentaje del 32.4% confirma que no están atentos en su práctica educativa para adaptarla a los estilos y ritmos.

En ese ítem, se comprueba aún vestigio de un sistema tradicional de enseñanza que obstaculiza la flexibilización y real atención a la diversidad.

En base a ello, puede ser observado que un 53.4% respondieron que los alumnos son estimulados a trabajar cooperativamente y otro 3% que hay respeto y confianza en los alumnos con deficiencia, permitiendo que estos participen activamente en la escuela y en la sala de clases; mientras que sólo un porcentaje de 13.3% de los investigados confirma que organizan tareas escolares diferenciadas para los alumnos con deficiencia.

En relación al apoyo individual, una vez más se comprueba que las escuelas aún no están preparadas para atender la diversidad, pues, la mayoría confirman que las escuelas no ofrecen este servicio.

Otra cuestión desvelada en la colecta de datos, se refiere a la relación familia y escuela, pues, aunque comprendan muy mayoritariamente que ella es fundamental para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, aún existen quienes afirman que las instituciones escolares aun no priorizan esa práctica en su cotidiano.

Preguntados sobre de qué forma la familia y otros miembros de la comunidad escolar son utilizados como recurso de apoyo a las clases, una mayoría no significativa

(54.9%) dijeron que esa posibilidad aún no se concreta en sus escuelas, el resto sí que confirmaron la utilización de este proceso educativo.

Consideraciones finales

En lo referente al análisis de la situación actual, se observa que los valores, las prácticas y las concepciones pedagógicas se fueron alternando a medida que la democratización del acceso escolar se fue consolidando de esa manera, la cultura escolar de las instituciones de enseñanza analizadas dejan de lado la visión funcionalista, alcanzando actualmente la visión interaccionista, de modo que se puede verificar en el discurso de la mayoría de los docentes investigados, la existencia de una convivencia de respeto y valoración de la persona con deficiencia en el contexto escolar, resultante de la cultura de acogida y socialización propagada en el mismo y de la concepción de altas expectativas en relación al desempeño de los alumnos. Cuanto a las políticas inclusivas, se reseña más la preocupación del órgano central con la política de accesibilidad que en relación a las demás. En el campo residual de las escuelas analizadas, la cuestión de la construcción del diagnóstico es emblemática, ya que se entiende que no se puede, efectivamente, realizarlo sin recurrir a la riqueza de los elementos extraídos de las entrevistas con padres y alumnos.

Un aspecto que necesita ser revisado y mejorado es la existencia de proyectos políticos pedagógicos que aún no fueron reestructurados, con base al abordaje inclusivo, defendido actualmente; tornándose así, inocuos a la mejoría de las relaciones educativas y de los procesos pedagógicos. También, habría que trabajar en la mejora del valor pedagógico de las diferentes estrategias metodológicas de la escuela inclusiva, al no emplearlos en su práctica cotidiana, así como los elementos didáctico-metodológicos de las propuestas curriculares oficiales, que no fueron socializadas para aquellos que son los protagonistas en la ejecución del proceso pedagógico de atención educativa.

Con relación a las prácticas educativas, se encontró en las respuestas de algunos de los participantes que aunque poseen formación y espacios para socializar sus experiencias hay todavía mucho campo para la mejora y desarrollo de actividades innovadoras en la educación inclusiva.

Un aspecto que llama la atención, como manifiesto campo de mejora y ampliación de acciones es el de la priorización de la familia como socia del proceso educativo de los alumnos con deficiencia.

EDUCATIONAL INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF PUBLIC SCHOOLS IN THE STATE OF MARANHÃO: POLICIES AND PRACTICES

ABSTRACT: *This research deals with inclusive education of students with deficiencies in the schools of the State of Maranhão, and attempts to show and analyze the features of its legal and pedagogical framework, the range of educational services available as well as inclusive teaching strategies. The cultural and political dimensions of this issue are also examined, as well as the teaching practice and the teacher training of teaching staff, giving weight to the perspective offered by teachers, coordinators and head-teachers. The results of a qualitative methodological research and questionnaires proved that, despite the proposals made by the state and municipal governments of Maranhão, the democratization and social integration policies that guaranteed access to education of students with deficiencies went hand in hand with the process of selection of public schools, which was marked by the limitations of traditional structures and prejudice, both contributing to cut out the right of students with deficiencies to attend school. The research also showed that the State has developed programs, projects and proposals aiming to increase student enrollment in public schools and overcome segregation. The government, however, does not offer the necessary conditions to materialize such measures: the results of the research confirm the lack of a school improvement plan, the lack of restructure in pedagogical policies as well as the lack of a teacher training program based on the understanding of school strategies.*

KEY WORDS: *Educational inclusion. Inclusive policies. Educational practices.*

REFERENCIAS

EAGLETON, T. **A ideia da cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1999. p.63-92.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à Educação do futuro**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULON, S. M. et al. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. **Estrategias organizativas y curriculares en el marco del contexto brasileño**. Guadalajara: Ed Centro de Profesores, 2011

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; ROSSI, C. R. Caminhos da inclusão percorridos pelo Brasil. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.5, n.1, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3489>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

ZABALLA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.