

REVISTA PASAJES

UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Red Internacional de
Investigadores y Participantes
sobre la Integración Educativa

ISSN 2448-5659



No. 13 julio/diciembre
2021



Título: VENTANA INTERIOR

Diseño: Julio Paz

juliopaz.arte@gmail.com

Descripción y simbolismo.

“Un pez, de espesa caparazón, nada en aguas turbulentas, con gesto que transmite serenidad y confianza. Su cuerpo define un ojo que en su retina enfoca a lo lejos, en el horizonte, una isla que emerge de aguas tranquilas y sobre la cual crecen vigorosamente las hojas de un árbol nuevo lo que ocupa el centro de la escena. El agua, el aire y la tierra – los elementos básicos de la naturaleza - dialogan con el pez que simboliza los seres vivos, representando el conjunto al ambiente, y la necesidad de adoptar urgentemente una nueva relación de mayor humanidad y equilibrio. Las hojas del árbol en tanto, la esperanza que debe animar nuestras acciones. Varias hojas más pequeñas ascienden desde la base, que intenta representar los valores firmes que debemos conservar”

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: ACCESIBILIDAD EN LA ESCUELA PÚBLICA

INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: ACCESIBILITY IN PUBLIC SCHOOL

Doctora VALDELÚCIA ALVES DA COSTA¹
Universidade Federal Fluminense (UFF)
valdeluciaalvescosta@id.uff.br

Magister INGRID ANDREA BUITRAGO RIVERA²
Universidade Federal Fluminense (UFF)
andreabuitragorivera@gmail.com

RESUMEN

Este artículo se refiere a la síntesis de una tesis de maestría en educación, desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal Fluminense (Brasil), cuyo objetivo fue caracterizar la accesibilidad arquitectónica, curricular y pedagógica, incluido el acceso físico (matrícula), en lo que se refiere a la educación de estudiantes con discapacidad física, teniendo como local de estudio la Escuela Municipal Profesora *Maria Ângela Moreira Pinto*, ubicada en la ciudad de *Niterói/RJ*, como lugar de estudio. Los aspectos relacionados con la inclusión se analizaron teóricamente a partir de los estudios de Theodor Adorno, pensador de la Teoría Crítica de la Sociedad, así como los trabajos de Tony Booth & Mel Ainscow con su Índice de Inclusión. Los resultados revelaron que si bien considerando las inconsistencias en el sistema educativo y las contundentes barreras arquitectónicas, la Escuela Municipal Profesora *Maria Ângela Moreira Pinto* intenta compensar estos aspectos de accesibilidad, ofreciendo recursos pedagógicos y flexibilidad curricular para brindar un apoyo a estos estudiantes. Para concluir, se puede afirmar que la accesibilidad pensada en la inclusión escolar se percibe como un proceso que requiere acciones

¹ Profesora Titular actuante en la Facultad de Educación y el Programa de Posgrado en Educación de la UFF. Líder del Equipo de Investigación (CNPq): *Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão*. Coordinadora del *Observatório de Educação: Violência, Inclusão e Direitos Humanos (OEDU)* (<https://oeduuff.blogspot.com/>)

² Magister en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la *Universidade Federal Fluminense (UFF)*. Becada CAPES, Miembro del Equipo de Investigación (CNPq): *Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão y del Observatório de Educação: Violência, Inclusão e Direitos Humanos (OEDU)*

dinámicas, una formación crítica de las y los docentes que ofrezca una visión reflexiva sobre las condiciones presentes en la escuela.

Palabras clave: Accesibilidad. Discapacidad física. Adaptaciones académicas. Inclusión. Acceso a la Educación.

ABSTRACT

This article refers to the synthesis of a master's thesis in education, developed in the Graduate Program in Education, Faculty of Education, Fluminense Federal University (Brazil), whose objective was to characterize the architectural, curricular and pedagogical accessibility, including access physical (enrollment), with regard to the education of students with physical disabilities, having as a place of study the Municipal School *Professor Maria Ângela Moreira Pinto*, located in the city of Niterói / RJ, as the place of study. The aspects related to inclusion were analyzed from the theoretical point of view, based on the studies of Theodor Adorno, thinker from Critical Theory of Society, additionally the work of Tony Booth and Mel Ainscow with their Inclusion Index. The results revealed that despite the inconsistencies in the educational system and the strong architectural barriers, the Municipal School *Professor Maria Ângela Moreira Pinto* tries to compensate for these accessibility aspects, offering pedagogical resources and curricular flexibility to provide support to these students. To conclude, it can be affirmed that accessibility thought about school inclusion is perceived as a process that requires dynamic actions, a critical formation of teachers that offers a reflective vision of the conditions present in the school.

Keywords: Accessibility. Physical disability. Academic adaptations. Inclusion. Access to Education.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva repercute directamente en la demanda de la escuela para llegar a ser justa, y esto, tiene directa relación con la sociedad de clases que delimita los parámetros de lo que sería 'justo', lo que se traduce en una marcada división social, que favorece a las clases sociales dueñas de los medios de producción y, consecuentemente, se deja de lado las clases trabajadoras. Por lo que mientras exista

el capital nunca se podrá alcanzar tal ideal, pero vale la pena resistir y seguir afirmando el respeto por el derecho a la diversidad y escuelas que promuevan este derecho.

Es fundamental estimular constantes medios de reflexión que nutran las posibilidades de cambio como lo plantean los autores:

Es necesario impulsar procesos de reflexión extensa y comprensiva que nos (re)sitúen en los objetivos, los contenidos y los alcances que se pretenden a nivel social en el marco de una Educación para Todos. En este sentido, abogamos por prácticas educativas –y no solo escolares – que dialoguen con los textos, con las necesidades y las demandas que plantea la población; con el fin de atender a la diversidad de expectativas, aportar soluciones y democratizar las oportunidades de desarrollo en clave educativa y social. (Gradaille & Caride, 2016, pp.8-9)

Esta reflexión propuesta por los autores abre las puertas a ir más allá que el simple planteamiento de las metas a alcanzar, logrando un dialogo holístico con todos los instrumentos que influyen en el desarrollo y transformación social. Con esto, se destaca la función enriquecedora de la escuela, más allá que la simple transmisión de conocimientos. Se habla de una escuela sensible, humana, que enseñe, demuestre y cree situaciones en las que el estudiante logre enfrentarse a una convivencia diversificada real, en la que pueda poner en práctica su cultura en derechos humanos, respetando y valorando la provechosa experiencia de interactuar con una comunidad heterogénea:

No es apenas en la escuela que se produce y reproduce el conocimiento, pero es en ella que ese saber aparece sistematizado y codificado. Ella es un espacio social privilegiado donde se definen la acción institucional pedagógica y la práctica y vivencia de los derechos humanos. (PNEDH, 2007, p.31)

Con esto, la escuela se convierte en el punto de partida para iniciar estas prácticas y vivencias en derechos humanos, que logre escuchar las múltiples demandas de la población, iniciando un proceso de conversión en el plano educativo y comunitario. Así, se hace imperativo direccionar el enfoque de las investigaciones hacia la escuela y su formación en derechos humanos como fuente de análisis de los grupos socialmente marginados, propiciando diálogos de hacia dónde debe llevar la educación, a lo que Adorno suscita:

Becker—yo diría que la educación debe hoy más bien preparar para actuar en el mundo. Porque las circunstancias sociales exigen del individuo cualidades caracterizables como la capacidad de ser flexible y de comportarse de modo autónomo con madurez y sentido crítico. (Adorno, 1998, p.94)

Es así como la educación debe ser direccionada para la formación de individuos autónomos y críticos. Es con esto que nace la relevancia de hacer una investigación que analice críticamente de la condición en que se encuentran las escuelas en su enfoque inclusivo, reflexionando como estas condiciones repercuten en la preparación del estudiante con discapacidad para ‘actuar en el mundo’.

EXPERIENCIAS INCLUSIVAS EN LA ESCUELA PÚBLICA EN BRASIL

Basado en lo anterior, esta investigación planteó como objetivo general caracterizar la Accesibilidad: Arquitectónica, Curricular y Pedagógica en la Escuela Municipal Profesora *Maria Ângela Moreira Pinto*, de Niterói/Brasil, en lo que se refiere a la educación de estudiantes con discapacidad física en la perspectiva de la inclusión.

Tomando en consideración la vital importancia del conocimiento de los aspectos que rodean el proceso de inclusión escolar y teniendo presente que este estudio ha sido diseñado sobre la realidad brasileña, acogiendo una gran obra de renombre internacional, se hace imperativo la exposición de elementos claves en esta investigación, que pueden no estar presentes en la normativa de otros países; así pues, los lectores pueden tener más claridad, no solo del panorama de Brasil en cuanto a la inclusión, sino también con respecto a aspectos metodológicos llevados a cabo en esta investigación, que los incluye. El elemento clave tomado de una obra internacional es: Índice de Inclusión por Tony Booth & Mel Ainscow. En cuanto al contexto brasileño, se destaca El Decreto de Accesibilidad n°5.296 (Brasil, 2004), Normas ABNT; es esencial tener en cuenta que todas estas piezas son dirigidas a las personas con discapacidad física por lo que solo se mostrará a continuación los detalles que conciernen con esto.

Como se deja claro desde un comienzo, el índice de inclusión no busca crear una fórmula mágica para la creación de escuelas inclusivas, se trata pues, como ya fue mencionado, de una guía para la escuela, la cual puede ser modificada y adaptada, dependiendo de las barreras presentes en cada caso. Como referencial metodológico se tiene en cuenta las tres dimensiones (A, B y C) planteadas por los autores Booth & Ainscow (2000) en

su *Índice de Inclusión*, con el fin de guiar la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas.

La Dimensión A consiste en *crear culturas inclusivas* en busca de una comunidad escolar que sea segura, acogedora, colaboradora y estimulante. La Dimensión B tiene como fin *elaborar políticas inclusivas* en la que se pretende asegurar que la inclusión cumpla un papel central en el desarrollo de la escuela, absorbiendo todas las políticas, para la mejora en el aprendizaje y en la participación de todos los estudiantes. La Dimensión C corresponde *desarrollar prácticas inclusivas* que tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y extraescolares incentiven la participación de toda la comunidad estudiantil sin excepción, la educación y los apoyos se integran movilizand recursos para mantener un activo aprendizaje unánime. (Booth & Ainscow, 2000)

Considerando que este estudio va estrictamente direccionado a aspectos de accesibilidad, se hace un énfasis en la sección descrita en la Dimension C “Desarrollar PRACTICAS inclusivas” del Índice de Inclusión de Tony Booth & Mel Ainscow, que busca ofrecer condiciones infraestructurales, pedagógicas y curriculares.

Por otro lado, el Decreto de Accesibilidad n°5.296 (Brasil, 2004), abarca aspectos esenciales en el reajuste de escuelas regulares en su arduo trabajo por incorporar practicas inclusivas en su realidad escolar y cotidiana, ofreciendo como guía las normas ABNT³, para diversos factores como los estándares requeridos para la adecuación arquitectónica; y todo lo necesario para eliminar al máximo los obstáculos que enfrenta una persona con discapacidad.

En cuanto a las Normas ABNT, se destaca una sección sobre las Normas de Accesibilidad, planteada en el punto 6, titulado “Accesos y Circulación” donde se despliegan una serie de reglamentación para el diseño y adaptación de espacios públicos para personas con discapacidad en general. Delimitando únicamente al público que forma parte del estudio, se hace una selección, estratégicamente, solo de los aspectos que favorezcan a las personas con discapacidad física, como es el caso de la adaptación de baños, pupitres, puertas y desniveles, además de la mejora en la calidad de los pisos, y altura de ciertos elementos dentro de la escuela.

³ Por sus siglas: Asociación Brasileña de Normas Técnicas.

Resaltando el rol de la accesibilidad en la escuela como eje central en la inclusión, cuatro aspectos han sido destacados como referencial metodológico: acceso físico, accesibilidad arquitectónica, accesibilidad pedagógica y accesibilidad curricular.

En este estudio, la Accesibilidad Arquitectónica dará cuenta de aspectos como su nombre lo dice de infraestructura de la escuela; la Accesibilidad Pedagógica velará por identificar los instrumentos utilizados en la Sala de Recursos Multifuncionales—SRMs⁴ y con consiguiente el cumplimiento de la Atención Educativa Especializada—AEE⁵; finalmente, la Accesibilidad Curricular se enfocará en la flexibilidad del currículo para favorecer la participación de las y los estudiantes con discapacidad física en el proceso formativo del estudiante. En cuanto al Acceso Físico, se hace referencia a la posibilidad de matricularse en la escuela, esto es, sin considerar cualquier elemento u atención especial que requiera el estudiante.

Se podría considerar estos elementos como una secuencia a seguir por la escuela, para la creación de un ambiente accesible para los estudiantes con discapacidad física con comprometimiento en sus cuatro extremidades. Sin embargo, contemplar estos elementos de manera lineal sería muy idealista, ya que las escuelas trabajan en el desarrollo de algunos aspectos que a su criterio son inminentes, o aquellos aspectos que están a su ‘alcance’ por lo que no cumplen necesariamente este orden.

Una vez establecido lo anterior, y teniendo como referencia base las dimensiones y aspectos esenciales del Índice de Inclusión, se ha creado una escala de posicionamiento que permite ubicar la escuela pública de Niterói en 4 secciones (Base, Inicial, Avanzado, Superior), de acuerdo con las condiciones de la educación inclusiva ofrecidas por escuelas públicas. Cada una de las cuatro secciones se analizó bajo un foco central, la Accesibilidad. Esta se dividirá en 4 grupos para analizar paso a paso el avance de las escuelas en cuanto a: Acceso Físico e Infraestructura, Accesibilidad Pedagógica y Accesibilidad Curricular.

⁴ SRMs—Hace referencia a un espacio físico donde se implementan equipos, mobiliario y materiales didácticos y pedagógicos de accesibilidad para el estudiante, así como, para que el docente pueda actuar en la AEE.

⁵ AEE—Es un es un servicio de Educación Especial que brinda asistencia a las y los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales en el transcurso de su estancia escolar.

Estos aspectos previamente descritos son los que delimitarán y serán clave para la categorización de las escuelas. Las cuatro (4) escalas son: 1. Base, 2. Inicial, 3. Avanzado, 4. Superior. (Ver Figura 1).

Figura 1: Escala de posicionamiento de las escuelas en cuanto a su nivel de accesibilidad para estudiantes con discapacidad física. (Creación propia):

BASE		INICIAL		AVANZADO		SUPERIOR	
Base en Proceso	Etapa Base	Inicial en Proceso	Etapa Inicial	Avanzado en Proceso	Etapa Avanzada	Superior en proceso	Etapa Superior
0	1 de 4	1 → 2	2 de 4	2 → 3	3 de 4	3 → 4	4 de 4

Base en Proceso [0]: En este punto se sitúan las escuelas que no brindan la posibilidad de matricular esos estudiantes con discapacidad física.

Etapa Base [1 de 4]: Hace referencia a las escuelas que cuentan con 1 de los 4 elementos para la atención a la accesibilidad de las y los estudiantes.

Inicial en Proceso [1 → 2]: Aquí se ubican las escuelas que ya tienen establecido uno de los aspectos, y están trabajando en incluir un segundo elemento para brindar una mejor calidad educativa al estudiante.

Etapa Inicial [2 de 4]: En esta etapa se hayan las escuelas que ofrecen parcialmente o satisfactoriamente dos de los 4 elementos.

Avanzado en Proceso [2 → 3]: La escuela ha incorporado dos aspectos en sus servicios y está a camino de adicionar un tercer elemento.

Etapa Avanzada [3 de 4]: Se centra en las escuelas que cumplen al ofrecer 3 aspectos para el provecho de la participación y búsqueda de la independencia de las y los estudiantes.

Superior en Proceso [3 → 4]: Incluye a las escuelas que abarcan 3 de los 4 aspectos y ya se encuentran en miras para incluir el cuarto, por lo que solo están a un paso de ingresar a la Etapa Superior.

Etapa Superior [4 de 4]: dicho de manera simbólica, ya que la inclusión es un proceso sin fin, y siempre van a presentarse nuevas barreras. Sin embargo, en esta etapa se

sitúan escuelas que cuentan con mecanismos para garantizar los 4 aspectos de accesibilidad.

Es imprescindible mencionar, que este estudio admite que algunos aspectos de la escala previamente descrita van a favorecer a ciertos estudiantes con discapacidad física más que a otros, esto va a variar dependiendo de cuál sea el comprometimiento físico del estudiante. Por lo que se resalta el objetivo de la escala como un factor de análisis de la escuela en cuanto a su oferta de accesibilidad, y no como un factor de categorización de la discapacidad física del estudiante. Así, la escala puede acoger a estudiantes con diversos comprometimientos físicos, en los cuales cada estudiante se ve beneficiado de acuerdo con su condición, en otras palabras, la escala no delimita su apoyo a un solo tipo de discapacidad física, sino que acoge de manera más general el análisis de los aspectos que las y los estudiantes con discapacidad física puedan necesitar para una plena oferta de accesibilidad dentro de la escuela.

Cabe aclarar que esta escala no está siendo diseñada para juzgar la condición de las escuelas, por el contrario, buscar crear una concientización institucional en cuanto a aspectos de accesibilidad para estudiantes con limitaciones físicas, en el que las escuelas logren identificar sus fortalezas y esencialmente sus fragilidades para que así, consigan percibir los aspectos que necesitan trabajar, y, por ende, logren objetivar hasta donde realmente quieren llegar.

Este estudio está construido sobre el destaque de la Teoría Crítica de la Sociedad, con énfasis en el pensamiento de Theodor Adorno que dará paso a la recolección de datos necesaria para dar un diagnóstico preliminar de las condiciones de accesibilidad de la Escuela Municipal Profesora *Maria Ângela Moreira Pinto*, bajo la línea de una interpretación crítica y reflexiva.

Se contó con la participación de 6 profesionales: una secretaria, la directora, la pedagoga, la profesora de Sala de Recursos Multifuncionales (SRMs), una profesora de Sala de Aula Inclusiva (SAI)⁶ y una Profesora de Aula Regular⁷. Se utilizaron

⁶ La profesora de Sala de Aula Inclusiva es aquella que cuenta con estudiantes con discapacidades que están evaluados por un médico y reciben ayuda adicional de un profesor de apoyo para brindarle asistencia adicional a estos estudiantes.

⁷ Profesora de Aula Regular hace referencia la profesora que tiene estudiantes con claras manifestaciones de necesidades educativas especiales (discapacidades) sin evaluación médica, por lo que son considerados por la escuela como estudiantes regulares, sin apoyo pedagógico adicional.

instrumentos como cuestionarios, observaciones, entrevistas y conversaciones informales. Los cuestionarios fueron traducidos al portugués y entregados a los participantes de forma impresa, la mayoría lo respondieron en el momento, solo la directora, por cuestiones de tiempo y compromisos adicionales, necesitó algunos días para completarlo.

Las entrevistas fueron aplicadas por una persona nativa, externa a la investigación, para evitar malinterpretación y distracciones por parte de los participantes por posibles dificultades en la comunicación entre las investigadoras y los voluntarios, además se hizo de esta forma, para mayor comodidad de los entrevistados, descartando posibles presiones que interfieran en sus respuestas. Estas entrevistas fueron grabadas, su transcripción se tradujo a español para facilitar su análisis en este estudio.

Se adicionó a los instrumentos de recolección de datos las conversaciones informales, ya que las y los profesionales de la escuela investigada mostraron gran interés en participar, providenciando información adicional clave para este estudio. Las conversaciones fueron efectuadas por las investigadoras, en portugués, pero, no fueron grabadas, para mayor comodidad, aprovechando la espontaneidad y honestidad de las y los participantes, solo se tomaron apuntes de los elementos esenciales para la investigación.

Los resultados situaron a la Escuela Municipal Profesora *Maria Ângela Moreira Pinto* en la etapa inicial, ya que solo cumple con 2 de los 4 elementos analizados en este estudio, consideración que se justificará a continuación.

Figura 2: Posicionamiento de la escuela en la escala. (Creación propia):

BASE		INICIAL		AVANZADO		SUPERIOR	
Base en Proceso	Etapa Base	Inicial en Proceso	Etapa Inicial	Avanzado en Proceso	Etapa Avanzada	Superior en proceso	Etapa Superior
0	1 de 4	1 → 2	2 de 4	2 → 3	3 de 4	3 → 4	4 de 4

Se iniciará el análisis por los dos aspectos que la escuela aún no cumple satisfactoriamente, y después se procederá a destacar los dos aspectos con los que la escuela cuenta.

ACCESO FÍSICO E INFRAESTRUCTURA

La infraestructura de la escuela es un factor que juega un contundente papel en contra, afectando directamente el ingreso de estudiantes con discapacidad física con importantes limitaciones en sus miembros inferiores.

La escuela tiene actualmente matriculados 14 estudiantes con NEE con evaluación médica, a pesar de ello, los participantes destacan la existencia de estudiantes sin diagnóstico, con posibles condiciones especiales como retraso mental, hiperactividad, agresividad, entre otras NEE. Esto último desvela una problemática de la cual no puede esconderse la escuela, tener estudiantes de los cuales no tiene idea de cuál es su condición especial, por lo que tampoco sabrá cómo tratarla, posicionando la labor de la escuela como un 'depósito de estudiantes' como lo destaca la Profesora de Sala Regular:

Las estrategias tienen que ser muy bien trazadas y de una forma seria, no servir como un depósito de estudiantes en la escuela. Aquí en la escuela, nosotros tenemos algunos estudiantes que por cuenta de la accesibilidad o mismo hasta para los profesionales que trabajan, ellos tienen una buena atención, algunas necesidades especiales, no conseguimos atender, en la realidad. Para algunas situaciones no tenemos ni la estructura, y ni profesionales adecuados para trabajar con esos estudiantes. (Profesora Sala Regular)

Los profesores se enfrentan a situaciones donde intentan 'adivinar' la posible condición del estudiante, para así, trabajar en estrategias pedagógicas que ayuden y faciliten su participación en la escuela, o simplemente 'pretender' que el estudiante tiene las habilidades estándar para seguir con su proceso educativo igual al de sus compañeros a pesar de las evidentes dificultades.

A pesar de las notorias barreras arquitectónicas presentes en la escuela, los estudiantes en general han creado un lazo de amistad y acogida con los estudiantes con necesidades educativas especiales y estos, a su vez, demuestran su gratificación intentando adaptarse y/o superar los obstáculos que la infraestructura les impone. Como lo menciona Costa (2007), a pesar de las dificultades, ellos ya se sienten estudiantes participes de la escuela, superando los prejuicios socialmente impuestos.

El cuerpo docente también considera que es necesario los pequeños cambios que pueden ser hechos en la escuela, y que van a hacer diferencia en la rutina del estudiante con discapacidad en la escuela como lo recalca la profesora de SAI, con un ejemplo específico:

Creo muy complicado, cuando no se tiene estructura. Aquí por ejemplo en la *Escuela María Ángela* ya hubo un caso de un estudiante que tenía parálisis cerebral; él aun no tenía los movimientos iniciales que los estudiantes que naturalmente ya van desarrollando. De hecho nosotros no tenemos aquí recursos para poder trabajar eso con él, un ejemplo práctico, él no sabe ir al baño solo, no sabe pedir y no sabe ir y no sabe hacer los movimientos, quitarse la ropa, manejar las partes íntimas, limpiarse, él no sabe hacer nada de eso, ¿necesitaría de qué? de una escuela que tuviese más estructura, primero un equipo multidisciplinar, como fisioterapeutas, psicopedagogos, fonoaudiólogos. No tenemos recursos para ir al baño, el baño ni los estudiantes, por decir 'normales', tampoco ya no consiguen ni ir, porque la puerta está al lado del sanitario imagínese él como va a ir al baño de esa manera. No tiene estructura, todo pequeño, no hay como planear con él una rutina para que él vea el paso a paso para ir al baño, él necesita de todo eso. También la cuestión de la fisioterapia, pero nosotros no tenemos las estructuras; él se ensucia, uno va y lo limpia, eso es lo que nosotros hacemos y para mí, eso no es inclusión.

Sintetizando, es fundamental tener presente, que a pesar de que ciertos cambios están fuera del control institucional, hay otros pequeños cambios que podrían mejorar el desplazamiento de los estudiantes con movilidad reducida y que la escuela podría gestionar para que se hagan posibles, entre esos están: eliminar el piso ecológico en la acera de la entrada, emparejándolo, dejando una superficie lisa; instalar un pasa manos en las escaleras de la entrada; despejar los pasillos; colocar una baranda de apoyo en el baño, que a pesar de ser pequeño podría ser de gran utilidad; y finalmente, colocar, como lo sugirió la profesora de SAI, una rutina de aseo, donde se visualice un paso a paso de cómo usar el baño, para ofrecerle al estudiante mayor independencia en pequeños aspectos.

En esta escuela, los estudiantes con esta condición tendrían una participación limitada en los espacios de la escuela, mínima independencia para desplazarse y hacer

actividades básicas como ir al baño; y en el caso de las y los estudiantes en silla de ruedas, tanto su movilidad como su acceso a la escuela es imposibilitado. Así, por motivo de las barreras arquitectónicas, la escuela condiciona la matrícula de estudiantes con discapacidad física con implicaciones motrices severas, como es el caso de los estudiantes en silla de ruedas, que son redireccionados a otras escuelas donde les puedan ofrecer condiciones más acogedoras.

Así, se podría asegurar que la Escuela Municipal Profesora *Maria Ángela* no ofrece acceso físico ni cuenta con accesibilidad arquitectónica para el público foco de este estudio, resaltando que la limitación de acceso se presenta por influencia del diseño arquitectónico de la escuela, destacando dos tipos de barreras para el aprendizaje y participación como lo destacan los autores:

[...] la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. (Booth & Ainscow, 2000, p.23)

ACCESIBILIDAD PEDAGÓGICA

De manera global el servicio pedagógico ofrecido por la escuela para estudiantes con discapacidad se destacó como 'razonable' a pesar de los aspectos que aún hacen falta por avanzar como es el caso de profesionales externos que brinden apoyo, indicando una vez más la repercusión de una infraestructura precaria en la dificultad para mejorar y ampliar ciertas actividades pedagógicas, se destaca el esfuerzo del personal para trabajar con los materiales disponibles, el PEI es resaltado como herramienta clave para hacer seguimiento y avance del proceso educativo del estudiante:

[...] la escuela como un todo, promueve el trabajo para que aseguremos esa cuestión pedagógica de calidad a todos los estudiantes, junto con la parte pedagógica, la educación especial, de los cursos que fueron hechos, para que podamos planear, organizar materiales para que se ofrezca la accesibilidad pedagógica de la mejor forma, para que ese estudiante consiga dentro de su desarrollo, alcanzar dentro de los objetivos propuestos para la accesibilidad pedagógica se organiza el Plan de

Estudio Individual (PEI), donde en la medida de lo posible uno planea, lo que ese estudiante podría responder a los estímulos que le son dados. (Profesora SRMs)

El servicio de la SRMs fue considerado por los participantes como bueno de manera general y regular para estudiantes con discapacidad física, ya que como lo destaca la profesora de Sala de Recursos, la sala cuenta con más material para atender las necesidades educativas especiales de estudiantes con discapacidad intelectual, Síndromes de Down y del Espectro Autista, que para estudiantes con discapacidad física. Esto es, debido a la facilidad para crear y obtener en el mercado dicho material, sin embargo, esto viene acompañado de que la escuela cuenta con un mayor número de estudiantes con estas condiciones, previamente descritas, que, con estudiantes con discapacidad física, por lo que se hace evidente la funcionalidad de los recursos utilizados. A pesar de esto la profesora de SRMs destaca que cuentan con materiales aptos para atender a estos estudiantes (con discapacidad física / parálisis cerebral) y junto con esto la formación pertinente para manejar y/o crear elementos esenciales en este proceso y que vienen a hacer parte de la Tecnología Asistida (TA), aspecto indispensable en el desarrollo y acogida a esos estudiantes, sin embargo, en contrapartida la profesional admite que el servicio se torna 'deficiente' debido a la falta de soporte médico, como el caso de fisioterapeutas, entre otros, que conformen 'un equipo de trabajo multidisciplinar' con la escuela, para dar respuesta a las NE de ese estudiante, como lo señala la profesora de SRMs:

[...] no es solo la escuela la que va a garantizar ese desarrollo, es pleno, necesitamos de la cuestión médica, de la cuestión de terapeutas específicos para entrar en ese convenio y ese equipo, multidisciplinar, para ayudar a ese estudiante en el proceso de inclusión y no queda solo a cargo de la escuela en esas 4 horas de trabajo, no queda solo a cargo de los profesores esa función, no queda a cargo solo de la familia esa cuestión de estar ayudando, solo ellos, a ese estudiante de alguna forma a avanzar, superar determinadas cuestiones y va más allá de una cuestión física.
(Profesora SRMs)

Con respecto a la accesibilidad pedagógica a pesar de que la escuela no cuenta con ningún programa pedagógico diseñado exclusivamente para el apoyo de estos estudiantes, en general la escuela aborda una posición activa, trabajando con base en

observaciones, registros y apoyo entre las y los profesores, brindando una ayuda temporal para ofrecerle una oportunidad de participar a dichos estudiantes, junto con la indispensable labor de la profesora de la SRMs y la pedagoga, quienes tienen la libertad de crear y proponer estrategias para brindar oportunidades pedagógicas a las y los estudiantes con motricidad restringida matriculados en la escuela, o a futuros estudiantes con limitaciones físicas más severas.

ACCESIBILIDAD CURRICULAR

Al preguntarle a las participantes sobre la importancia de un currículo flexible y específicamente sobre si el currículo de la escuela responde a las necesidades educativas individuales de los estudiantes, se retoma el papel del currículo como muestra de la realidad escolar, con el objetivo de destacar las habilidades de estos estudiantes, como lo señalan las participantes de la investigación:

Un currículo debe atender a la realidad de nuestra comunidad escolar. Para eso una característica muy importante es la flexibilidad para atender los objetivos educativos propuestos. — Pedagoga

Un currículo a mi ver, no puede ser apenas general, necesita de uno singular, contribuyendo en el cotidiano escolar de acuerdo con las necesidades específicas. — Profesora de SAI

La verdadera inclusión solo sucede cuando el currículo se torna flexible. Lo importante es desarrollar al máximo las habilidades de los estudiantes. — Directora

Ya de manera particular al hablar de la situación de la escuela, se destaca la funcionalidad y uso del PEI⁸ como un avance dentro de la escuela, donde se puede buscar metodología, recursos y elementos específicos que den respuesta a las necesidades del estudiante especial, a pesar de que aún es pertinente hacer ciertas mejoras, la escuela siempre busca la mejor forma de trabajar con esos estudiantes. Este proceso de registro del avance educativo para estudiantes con discapacidad física es descrito por la Profesora de SAI de la siguiente manera:

⁸ Plan de Enseñanza Individualizado.

Nosotros tenemos un currículo flexible, yo coloqué aquí en la pregunta, nosotros hacemos eso, nosotros sabemos con cual estudiante estamos. Uno primero tiene un periodo de observación, nosotros vemos cuales son las necesidades de él, lo que conseguimos trabajar con él, y dependiendo de cuál es la discapacidad, tiene cosas que uno no va a conseguir aún en aquel momento, porque son cosas iniciales aun, en el caso del estudiante con el que yo estaba, él aún estaba en la cuestión de movimiento, no conseguía ni coger la plastilina y cerrar la mano, él no lograba hacer ese movimiento, para algo bien inicial del movimiento, entonces, uno observa cuales son las necesidades del estudiante, y elaboramos un plan de acción para aquel estudiante, uno prepara un plan de acción, cuáles son las habilidades que vamos a desarrollar con él a lo largo del período. Cada trimestre hacemos un informe, vamos registrando, tiene esa planeación, a partir de esa planeación, hacemos una planeación diaria con él en el salón de clases, donde se va a desarrollar las actividades con él, desarrollar las habilidades que él necesita, e ir desarrollando o no, para después colocar en ese informe. Y nuestro plan inicial va a ser nuestra base, para uno ver si él avanzó o no necesita continuar o uno puede saltar e ir para otra etapa, así es como hacemos, hacemos la adaptación del currículo en general para la necesidad del estudiante con necesidad educativa especial. (Profesora SAI)

Con esto la escuela demuestra que logra trabajar en las estrategias que están a su alcance para amenizar las barreras que generan las dificultades de desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes, se piensa en el estudiante como un ser humano dotado de derechos y capacidades que van más allá de los contenidos curriculares regulares como lo contempla Costa:

Al ser considerados los objetivos de la educación bajo la égida de los derechos humanos se torna posible admitir la educación en derechos humanos. Lo que demanda un movimiento más allá de los aspectos *conteudistas* y reduccionistas de los currículos adoptados en las escuelas públicas. (Costa, 2015, p. 28)

Así, la Escuela Municipal Profesora *Maria Ângela Moreira Pinto* queda posicionada en la etapa inicial de la escala al ofrecer solo accesibilidad pedagógica y curricular a las y los estudiantes con discapacidad física, aun cuando la escuela no cuenta con estudiantes con discapacidad física de manera particular, si cuenta con estudiantes con importantes limitaciones en su motricidad gruesa, obligando a la escuela a enfrentar el desafío, y

proponer estrategias pedagógicas y curriculares. Pero, al hablar de accesibilidad arquitectónica y acceso físico, la escuela se encuentra en total desventaja por el diseño de su edificación, impidiendo matricular a estudiantes con ciertas limitaciones físicas, lo que incluye a estudiantes con discapacidad física con comprometimientos severos en sus miembros inferiores.

CONCLUSIONES

Para concluir, este estudio identificó una clara preocupación por parte del personal de la escuela para ofrecer los servicios que están a su alcance, de modo que se permita dar la acogida necesaria para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este esfuerzo es destacado y valorado de igual forma por las y los estudiantes 'regulares' quienes crean vínculos cercanos con sus colegas con condiciones especiales que estudian en las clases regulares, siendo la prueba de 'el desarrollo de la sensibilidad', como lo destaca Crochík, hacia quienes son comúnmente considerados desiguales:

[...] dentro de los límites, por la educación, por medio del desarrollo de la sensibilidad, de la posible identificación con los más frágiles, de un clima cultural contrario a la violencia por la crítica a la seudoformación, pero, sobre todo, por una razón que piensa en sí misma y reconozca la violencia que practica, pudiendo hacerla, o al menos, resistir a ella. (Crochík, 2009, p. 25)

Cuando la Escuela Municipal Profesora *María Ángela* se cuestiona y reflexiona sobre las condiciones generales de la escuela, su funcionalidad, y las barreras que enfrenta a diario, está haciendo parte de esa resistencia. Encontrar posibilidades de participación para las y los estudiantes con discapacidad dentro del aula regular junto con la violencia, falta de profesionales externos, y el diseño arquitectónico poco favorable, son unos de los tantos desafíos que enfrenta esta escuela diariamente, y aun, así la escuela persiste en mantenerse como un espacio de sana convivencia donde se perciba la diversidad estudiantil como un privilegio y no una carga:

La educación para la existencia es una educación inclusiva; la educación inclusiva tiene como característica en esta discusión la acogida, la convivencia entre todos los individuos, yendo más allá del carácter burocrático de la ley. La educación inclusiva revela la organización de la sociedad y de la escuela, mostrándonos que, aunque la conciencia oscurecida por tanta dominación y heteronomía, hay movimientos rumbo a la liberación. (Almeida, 2015, p. 201)

La Escuela Municipal Profesora *Maria Ângela Moreira Pinto*, es un claro ejemplo de cómo la educación inclusiva desvela las carencias e inconsistencias del sistema educativo, propuesto con la intención de ofrecer una recepción indiscriminada en la escuela pública sin analizar las posibles barreras, que como en el caso de esta escuela, producen gran impacto en los planes de acogida para las y los estudiantes con discapacidad física. Por último, es posible considerar que las y los profesionales que hacen parte de la escuela mantienen una postura crítica-reflexiva, sin caer en posicionamientos inertes, creando alternativas a los obstáculos vigentes, y es por esto que “Hay una demanda significativa por investigación basada en la formación en pro de la producción de praxis docente original y resistente a la dominación y al aligeramiento de la formación docente aún vigente en la contemporaneidad.” (Costa, 2015, p. 28)

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la Emancipación*. Madrid, España: Ediciones Moratas.
- Almeida, Eliane A. dos S. Trindade de. (2015) *Formação docente: o sentido da Educação e suas possibilidades inclusivas na escola pública*. En: Costa, Valdelúcia Alves da. (Organizadora). *Formação e Pesquisa: articulação na Educação Inclusiva*. Niterói, Brasil: Intertexto x CAPES, 247p, pp. 195-206. Traducción propia.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (1989). *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. ABNT NBR 9050:2004*. Sección 6, 7 y 9. Recuperado de http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf Acceso en 15/02/2020.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel. (2000) *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brasil. Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p. 76. Traducción propia.

- Costa, Valdelúcia Alves da. (2015). Possibilidades da formação e da pesquisa à Educação Inclusiva. En: Costa, Valdelúcia Alves da. (Organizadora). *Formação e Pesquisa: articulação na Educação Inclusiva*. Niterói: Intertexto x CAPES, 247p, pp.17-31. Traducción propia.
- Crochík, José León. (2009) Educação para a resistência e contra a barbárie. *Revista Educação*, São Paulo, ano 2. Edição Especial: Adorno pensa a Educação, p.16-25.
- Gradaïlle, Rita y Caride, Jose Antonio. (Sep 2016) La accesibilidad en las realidades de la vida cotidiana: la Pedagogia en la construccion del Derecho a una Educación Inclusiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. España: v. 24, n. 91, pp. 1-19.
- Presidência da República (2004). *Decreto de Acessibilidade n°5296/2004*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acceso en 16/02/2020.