

Educación inclusiva: Lo que piensan los profesores sobre la inclusión

Sebastián-Heredero, Eladio

Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil



eladio.sebastian@gmail.com



ORCID ID: 0000-0003-0293-4395

de Mattos, Maria Odete

Universidad Estatal Paulista, Brasil



mom.t.t@hotmail.com



ORCID ID: 0000-0001-6962-9198

Artículo recibido: 13 enero 2020

Aprobado para publicación: 02 marzo 2020

Resumen

El objetivo de esta investigación es conocer los conceptos y sentidos que dan a la inclusión educativa un grupo de profesores de la red pública de enseñanza fundamental de Brasil a partir de la expresión de sus voces. La investigación que aquí presentamos se trata de un estudio de caso, con un abordaje cualitativo, desarrollado con docentes de la red pública de enseñanza estatal de Mato Grosso do Sul y Municipal de Campo Grande (MS) y Aquidauana (MS) de Brasil y que reunió la información de 51 de ellos a través de un cuestionario creado para este fin a partir de los contenidos teóricos que sustentan la inclusión educativa y que han servido para la fundamentación de este artículo. Para el tratamiento de los datos se hizo un análisis de contenido que permitió identificar los conceptos y sentidos que estos profesionales dan la inclusión para entender qué ocurre hoy en un contexto con más de veinte años de andadura, como es Brasil, y en la enseñanza pública que es la que más alumnos y más diversos alberga. En este estudio se concluye que todavía estamos en proceso de creación de la educación inclusiva y que hay que seguir

haciendo esfuerzos en materia de difusión clara de los conceptos y de las formas de trabajar en este nuevo modelo de escuela, pero al mismo tiempo se ve un importante avance. Se observa con bastante optimismo que se presenta una conceptualización bastante amplia y coherente con los principios de la educación inclusiva y de los estudiantes a los que se atiende y aunque esto no es concluyente para todos los casos sí que puede implicar la creación de una cultura de la inclusión. Los sentidos expresados por los docentes de este grupo nos llevan a pensar cuál sería la mejor forma de avanzar en la formación de los docentes para alcanzar el objetivo de educar a todos los estudiantes con calidad dentro de un contexto normalizado de educación con las estrategias y metodologías que sean necesarias para atender las singularidades de cada uno de ellos. Una puerta se abre tras esta investigación en el sentido de conocer ahora las prácticas educativas que los docentes están haciendo en sus aulas a partir del conocimiento expresado por ellos, que son a la vez de otros muchos.

Palabras clave

Desarrollo educativo; Educación inclusiva; exclusión social; percepciones de profesores; Brasil.

Abstract

The objective of this paper is to advance concepts and meanings that a group of teachers from the public network of elementary education in Brazil give to the concept of educational inclusion. The research is a case study, with a qualitative approach, developed with 51 teachers from Mato Grosso do Sul and its Municipalities of Campo Grande and Aquidauana in Brazil. This paper gathers information from teachers through a questionnaire. For the treatment of the data, a content analysis was carried out that allowed us to identify concepts and meanings that teachers give to inclusion. This study concludes that we are still in the process of creating inclusive education and that efforts must continue to be made, regarding a clear dissemination of the concepts and ways of working in this new school model. At the same time is identified an important advance with quite optimism that a broad and coherent conceptualization is presented, with the principles of inclusive education and the students it serves. Although this is not as conclusive in all cases, this finding may imply the creation of a culture of inclusion. A window of opportunity here opens in the sense of knowing now the educational practices that teachers are doing in their classrooms from the knowledge expressed by them.

Key words

Educative development; Inclusive education; social exclusion; teacher perceptions; Brazil.

Introducción

El camino para llegar a la inclusión educativa tuvo sus primeros albores en el final de la década de los años 50 del pasado siglo XX cuando el nórdico Mikkelsen, en un primer momento, y después Nirje y Wolfensberger (Muntaner, 1998) plantearon el principio de normalización, para las personas con retraso mental, como el derecho a que desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible.

Cuando acababan los años 60 y se iniciaban los 70, en el siglo pasado, se desencadenó en diferentes países una oleada de leyes que fueron atrás de esta normalización, como precursora de la integración y/o inclusión, así, por ejemplo citamos: Suecia con la Ley de Normalización en 1968, Inglaterra con su Ley de Educación Especial, 1970, Italia propuso la Ley de 118/1971, para la inserción de alumnos con discapacidad leve en las clases ordinarias, Portugal creó la Ley de la Reforma del Sistema de Enseñanza en 1973 que incluía la atención a alumnos con deficiencia en la escuela, Noruega hizo unas enmiendas a la Ley de Educación en 1975 en el mismo sentido, Francia hizo para ello una Ley de Orientación en 1975 o Estados Unidos que con la Ley 94-142 de 1975 de educación para todos, abrió el paso a las personas con discapacidad en las escuelas regulares.

Con certeza todo esto contribuyó a la creación de un clima diferente sobre las personas con deficiencia en el terreno educativo y llevó a la elaboración del Informe Warnock en 1978 (Warnock, 1978), encargado por el sistema educativo inglés, que colocó en destaque las dificultades de aprendizaje, paradigma educativo, frente a la deficiencia, paradigma médico, y que de alguna forma sentó las bases para lo que sería la inclusión, hablando de la necesidad de educar a todos en el mismo contexto de escuela ordinaria con la provisión, cuando necesario, de los recursos más adecuados a sus características y competencias.

El concepto más amplio de educación especial propuesto en este informe, que abarca a todos los niños en las escuelas ordinarias que, aunque actualmente no se consideran discapacitados, necesitan apoyo adicional en una variedad de formas, está directamente en línea con el principio de que los niños discapacitados y los no discapacitados deben ser educados en un entorno común en la medida de lo posible (Warnock, 1978, p. 101)

A partir de aquí el trabajo en favor de la educación inclusiva se intensificó y dio origen a la Conferencia de Jointien (Tailandia) de Educación para Todos (UNESCO, 1990) que viene a decir que todos, independientemente de sus características, tienen derecho a la educación, haciendo hincapié en los alumnos con deficiencia.

Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con deficiencia requieren atención especial. Es preciso tomar medidas que garanticen la igualdad de acceso a la educación a los que tengan cualquier tipo de deficiencia, como parte integrante del sistema educativo. (p. sd)

Tras ella vino la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que se considera el marco en la defensa de la accesibilidad a la educación inclusiva. La Declaración ofreció directrices mundiales para reformas educativas a gran escala, y para fundamentar el principio de igualdad de derecho de todos, respetando las diferencias y garantizando el acceso, permanencia y educación en las escuelas regulares. Además de eso, la declaración amplió el concepto sobre necesidades educativas especiales, traído desde el Informe Warnock, lo que beneficia no sólo a estudiantes con algún tipo de deficiencia, sino también a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje de forma permanente o temporal, afirmando, de forma categórica, que todo estudiante tiene derecho a su inclusión, que no apenas integración, en el aula ordinaria sin que exista ningún tipo de discriminación.

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. IX).

El concepto de inclusión es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad y pretende garantizar que todos los estudiantes se desarrollen y aprendan en los mismos contextos educativos y con la misma calidad lo que, sin duda, hace necesarias modificaciones relevantes en las concepciones escolares y docentes en función de su diversidad y singularidad. Echeita y Sandoval (2002) dicen que “la atención a la diversidad de necesidades educativas deriva de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión” (p. 37)

En este sentido podríamos decir que garantizar el acceso a la escuela regular es la parte más fácil, pues depende de las ordenanzas legales, que en la mayoría de los países ya existe como hemos visto y desde hace tiempo. Pero esto se concreta sólo con acciones en favor de la real inclusión en los centros educativos y aulas. Desde esta perspectiva Ainscow y Miles (2013) presentan la inclusión como un proceso, con la finalidad de identificar y eliminar posibles barreras, además de asegurar la real participación y desarrollo de todos, dando énfasis a la escolarización de los estudiantes con riesgo de marginalización, exclusión o de bajo rendimiento.

El fondo de la cuestión sobre la inclusión no podemos olvidar que es la defensa de esa educación inclusiva, de la que estamos hablando. Y que esta sea eficaz para todos, basada en que las escuelas, como comunidades educativas, sean capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de que tengan o no deficiencia). Se trata de establecer los alicientes para que la escuela pueda educar con éxito en la diversidad a su alumnado y colaborar con la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. (Arnaiz-Sánchez, 2005, p. 11).

En esta perspectiva se considera relevante lo que sea entendido por el estudiante a atender, pues tiene una concepción amplia y abarca a todos, ya que la existencia de dificultades de aprendizaje es una manifestación propia de todo ser humano en algún momento de su vida. Según esto la importancia no cae sobre una posible deficiencia, concepto de la medicina, sino

sobre las dificultades de aprender, concepto puramente educativo, como ya decíamos. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje configuran una población mucho más amplia que los alumnos con deficiencia, tradicionalmente alumnos de la educación especial, y muchas veces con más necesidades educativas. Para algunos de los clasificados como deficientes estas dificultades se presentan de forma permanente lo que implica una mayor atención, pero el resto de los alumnos también pueden tenerlas, aunque estas sean transitorias. Bueno (2008) resalta el gran error que es considerar que la inclusión en el espacio educativo sea, casi exclusivamente, un sinónimo de inclusión de alumnos de Educación Especial, como si fuesen apenas esos los excluidos de y en el espacio de escolarización formal.

En esta línea y para operar, los centros educativos inclusivos deben modificar sus procesos de enseñanza. Boot e Ainscow (2015) dicen exactamente que: “La mejora de un centro escolar a través del diseño de un marco de valores, la identificación de barreras, recursos y oportunidades de apoyo se puede llevar a cabo de una forma más o menos sistemática” (p.49).

Precisan de una revisión urgente de su currículo, de modo que se adecue y organice en todos sus elementos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación volviéndolos más abiertos y flexibles a partir del respeto a las características singulares de cada estudiante y con respeto a su estilo y ritmo de aprendizaje, la escuela se adapta al alumno y no al contrario. Coll, Palacios y Marchesi (1995, p. 39) dicen que los currículos más equilibrados son aquellos en los que el desarrollo social y personal también tenga importancia y en los que la evaluación sea hecha en función del progreso de cada estudiante, facilitando así la integración de los estudiantes.

Es necesario insistir en la formación del profesorado, y de una vez por todas hay que dejar de pensar en formación inicial, que es así y con ella vienen los docentes, y pensar en la formación continuada en servicio como la mejor forma de ayudar a los centros educativos a constituirse en comunidades de aprendizaje que tengan por objetivo modificar sus procesos y resultados desde la perspectiva inclusiva de calidad que posibilite al aprendizaje de todos desde propuestas o planes de mejora con evaluación periódicas de progreso. Nóvoa (1995, p. 25) considera que:

La formación no se construye por acumulo (de cursos, de conocimientos o de técnicas), y si a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de una identidad personal. Por eso es tan importante invertir en le persona y dar un estatuto al saber de la experiencia. [...] La formación debe estimular una perspectiva crítica reflexiva, que ofrezca a los profesores los medios para un pensamiento autónomo y que facilite las dinámicas de autoformación participante.

Que el profesor debe ser flexible y abierto al cambio no es algo nuevo, Marcelo (1995) decía que un buen perfil es aquel que sea capaz de analizar su propia forma de enseñar, crítico consigo mismo y con un amplio dominio de destrezas, no solamente conductuales, y concretamente hablaba de empíricas; analíticas; evaluativas; estratégicas; prácticas y de comunicación y eso no se aprende en las facultades y sí en la práctica. El ser humano siempre aprendió con los otros.

¿Qué necesita un docente que se enfrente a la tarea de educar hoy en día en contextos educativos inclusivos? No hay una posición única ni consenso, sin embargo, considerando lo que nos

dicen los teóricos debería tener un amplio abanico de recursos para enfrentar nuevas situaciones, Perrenaud (2004) ya colocaba 10 competencias entre las que destacaba la planificación y la flexibilidad. Casanova y Rodríguez (2009) dicen que estos deben ser capaces de desenvolverse en escenarios complejos y de realizar adecuaciones curriculares en contextos escolares para los alumnos que lo requieran, haciendo un vínculo entre la teoría y la práctica docente.

Para que de esto se deduce que hay que colocar el foco en la formación permanente del docente y ésta realmente es eficiente. Está demostrada la calidad y efectividad que da la formación continuada en servicio a partir de proyectos de formación en Centro Iglesias-Martínez, Lozano-Cabezas, & Roldán-Soler (2018, p 13) en este sentido dicen que

Los resultados evidencian la necesidad del profesorado de recibir una formación permanente acorde a sus intereses y necesidades, enfocada en la mayoría de los casos a innovaciones educativas metodológicas. El conocimiento y la valoración de las concepciones y creencias de los docentes participantes sobre la innovación educativa y su formación continua resulta de interés para avanzar hacia una mejora en el desarrollo profesional docente.

No obstante, y para concluir esta sección queremos necesario dejar de manifiesto que un docente que trabaje en inclusión educativa debe conocer al menos algunas de las innovaciones educativas en la materia, que se transcriben en metodologías y prácticas educativas inclusivas citadas por autores como (Arnáiz-Sánchez, 2005; Rodríguez, 2006; Sebastián-Heredero, 2010; Boot y Ainscow, 2011).

Pues observamos con cierta desazón la falta de formación inicial, como dice Mattos (2016, p. 108) en su estudio sobre un curso de formación de profesores: de las 42 disciplinas de carácter obligatorio del curso de pedagogía de la UNESP, son pocas las que abordan la temática de la inclusión de forma específica y directa; concretamente 7; otras 13 traen en sus contenidos la escuela inclusiva, pero de forma indirecta; la mayoría de las disciplinas (22) no incorporan en su programa ningún contenido referente a la inclusión o deficiencia y la mayoría de los contenidos se centra en apenas en la disciplina educación especial.

La investigación

El objetivo de esta investigación es conocer los conceptos y sentidos que dan a la inclusión educativa un grupo de profesores de la red pública de enseñanza fundamental de Brasil a partir de la expresión de sus voces.

La investigación que aquí presentamos se trata de un estudio de caso, con un abordaje cualitativo, desarrollado con docentes de la red pública de enseñanza estatal de Mato Grosso do Sul y Municipal de Campo Grande (MS) y Aquidauana (MS) de Brasil y que reunió la información de 51 de ellos a través de un cuestionario creado para este fin a partir de los contenidos teóricos que sustentan la inclusión educativa y que han servido para la fundamentación de este artículo.

Para el tratamiento de los datos se hizo un análisis de contenido que permitió identificar los conceptos y sentidos que estos profesionales dan la inclusión para entender qué ocurre hoy en un contexto con más de veinte años de andadura, como es Brasil, y en la enseñanza pública que es la que más alumnos y más diversos alberga.

Los resultados

Para iniciar el análisis y discusión de los resultados partimos de cuatro categorías aproximativas nacidas de las revisiones sobre el tema que hemos citado con anterioridad:

- Conocimiento de políticas inclusivas;
- Concepto de educación inclusiva;
- Concepto de alumnos con dificultades de aprendizaje;
- Formación docente en inclusión;

A partir de ellas surgieron los sentidos dados a las mismas que se podrían constituir en una especie de subcategorías y son las que nos sirven para dar el cuerpo discursivo a este texto.

No olvidamos que el estudio de caso es muchas veces criticado, pues no ofrece base para una generalización científica, en ese sentido lo tenemos muy claro y sabemos que éstas son opiniones de un grupo concreto que pueden servir para solamente para una generalización analítica, como Yin (2001) afirma: en ese sentido, el estudio de caso, como el experimento, no representa una "muestra", y el objetivo del investigador es expandir y generalizar teorías (generalización analítica) y no enumerar frecuencias (generalización estadística). (p. 29)

Sobre las políticas educativas en materia de inclusión.

Encontramos en esta muestra cuatro sentidos sobre el entender de las políticas educativas brasileñas en materia de inclusión:

- Poca explicitación de legislación
- Conocimiento de la filosofía de la legislación
- Sensación de falta de materialización de las políticas
- Sentido equivocado de la legislación

Poca explicitación de legislación

Observamos, por las respuestas de los profesores preguntados, que no es para ellos muy común explicitar legislación o normativas específicas, eso no significa que no lo conozcan, apenas que dentro de su cotidiano no está el colocar las leyes, sino lo que estas dicen de forma general.

Así vemos salvo lo que se refiere a la Ley general de educación de 1996 –LDBEN- y la nueva ordenanza sobre el nuevo currículo, llamada Base Nacional Común Curricular, no fue explicitada apenas ninguna otra ley, decreto o resolución específica por ningún profesor.

Esto no es algo nuevo, en algunos cursos de formación de profesores se observa la desaparición de la disciplina de Legislación Escolar o alguna unidad dentro de la Organización Escolar con este mismo fin. De hecho, Suárez-Narváez (2014) defendió una tesis doctoral que trataba de la Evaluación del conocimiento sobre legislación escolar que poseen directivos y docentes y en el resumen de la misma se dice:

Por lo tanto, se puede afirmar que una de las alternativas en la modificación de los planes de estudios de la carrera de educación es incluir temas de la Legislación Escolar que respondan a las necesidades actuales del entorno educativo, muy especialmente en la formación académica del educador. De allí, se consolida el diseño del Programa para una asignatura sustentada en la Legislación Escolar y que cubra con las expectativas del futuro perfil del educador (p. s/d).

Explicitación de la filosofía de la legislación

Observamos entre las respuestas aquellos que relacionan las políticas con el objetivo de que todos y todas aprendan en condiciones de igualdad, sin mencionar la legislación específica. Entendemos que la explicitación de estos, que podríamos llamar de conocimiento de la filosofía, como dice un profesor “tuvo muchos avances” y eso indica que estos conocen el camino de las mismas.

Así, reforzamos la idea de que si la igualdad de derechos y oportunidades llegase a todas las personas no sería necesario tratar sobre la inclusión educativa, pero en realidad eso está en proceso Lima (2006) dice que la diversidad socialmente construida supone que unos valen menos que otros, la superación de esta contradicción es la tarea de la Educación Inclusiva.

Sensación de falta de materialización de las políticas

Hay un grupo de comentarios entre los docentes que fueron en la dirección de reclamaciones, así indican que la política inclusiva va por un lado, pero la práctica y la realidad es otra lo que sirve para destacar la falta de materialización de las políticas en la realidad. Es una forma de desencanto con lo que tendría que ser la teoría sea por disminución o modificación de recursos o por la sensación de falta de inversiones.

Hay también los que reclaman que esta falta de materialización se da por ausencia la formación de los profesores. O como decían Glat y Nogueira:

Eso no es suficiente para que una propuesta de ley sea inmediatamente aplicada. Son muchas las barreras que impiden que la política se vuelva realidad en la práctica cotidiana de nuestras escuelas. Entre ellas, la principal, sin duda, es la falta de preparación de los

profesores de enseñanza regular para recibir en sus clases, generalmente repletas de alumnos con problemas de disciplina y aprendizaje, esa clientela. (Glat y Nogueira, 2020, p.24):

Sentido equivocado de la legislación

Vemos que hay entre las respuestas algunas que dicen que no hay inclusión de hecho y que deberían ser atendidos en otras instituciones una idea fuera de las actuales políticas educativas inclusivas.

Libâneo (2006) ya alertaba en Brasil que existen personas que no creen en las ventajas de los alumnos con deficiencia en esta nueva situación de escuelas inclusivas, especialmente en los casos más graves, algunos opinan que no tendrían condiciones de acompañar las actividades de los compañeros y serían todavía más excluidos y/o discriminados que en las clases y escuelas especiales.

Sobre la conceptualización de educación inclusiva

Es muy relevante el concepto que los profesores tengan de educación inclusiva, en términos de investigación, pues nos da idea de lo que se espera que pueda ocurrir dentro de las escuelas y aulas en las cuales trabajan. En base a ello encontramos los siguientes sentidos:

- Concepto claro de educación especial y de educación inclusiva
- Representación de la filosofía y de los derechos de la educación inclusiva
- Sentido de transformación social
- Idea parcial con destaque en la integración social
- Algo que está por llegar

Concepto claro de educación especial y de educación inclusiva

Observamos que en referencia al concepto de educación especial tienen una idea de acuerdo con los principios de la misma sea diciendo que se trata de la atención las personas con deficiencia o aquellos que se orientan a la atención de los estudiantes con necesidades especiales.

Ya en el foco concreto de la conceptualización sobre educación inclusiva podríamos decir que se presenta un concepto muy próximo de las propuestas actuales sobre el asunto, acordes con la filosofía de las políticas de la educación inclusiva en Brasil. Así encontramos el grupo que afirma que se trata de la atención de los alumnos con deficiencia en la escuela o en salas de aula regulares y otros docentes que ya especifican que es una atención para todos los alumnos en función de sus características personales.

Representación de la filosofía y de los derechos de la educación inclusiva

Existe un grupo de respuestas que indican que se trata de un derecho, un medio de mostrarlo para la sociedad, o una acción dentro de un proceso más amplio de inclusión que procura una transformación de la educación para promover el desarrollo y el aprendizaje.

Sentido de transformación social

En esta misma línea de respuestas, próximas a los conceptos inclusivos, aparecen otros dos tipos de ellas dadas por apenas algunos que resaltan de una parte la filosofía de esta educación de defensa de los derechos de todos a estar juntos aprendiendo según sus potencialidades y de otra la necesidad de actuar para un movimiento de transformación social más amplio.

Idea parcial con destaque en la integración social

Con esto observamos que la mayoría de los profesores de este grupo, sea desde posiciones más filosóficas o realmente de acciones en concreto, conocen y explicitan un concepto de educación inclusiva acorde con las políticas públicas en este sentido. Pero además encontramos, aunque sean sólo algunos, que hablan en integración social.

Algo que está por llegar

Encontramos también quienes expresan opiniones de desahogo en la respuesta manifestando situaciones de falta de posibilidades para que ocurra realmente, una utopía todavía.

Encontramos los que, dentro de esta opinión de algo por llegar, la expresan como que la educación especial está próxima de posiciones de cuidado desde la perspectiva asistencial, que no educativa por lo tanto que todavía tiene otro objetivo lejos de la propuesta inclusiva.

Blanco (2014, p. 5) cuando habla de los desafíos de la educación y de la escuela de hoy, insiste en las muchas problemáticas que enfrenta la educación y por tanto sus dificultades. Así decía que:

La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas.

Sobre el concepto de alumnos con dificultades de aprendizaje

Las diferencias entre alumnos de educación especial o con deficiencia y alumnos con dificultades de aprendizaje es algo fundamental dentro de la concepción de lo que sustenta la educación inclusiva. Como hemos visto anteriormente alumnos con dificultades de aprendizaje, en definitiva, pueden ser todos y por tanto cuando hablamos de inclusión educativa debemos pensar

en ello, y no sólo en algunos, por eso el conocimiento y distinción del sentido de permanente, de los alumnos con deficiencia, y temporal, de otros estudiantes es fundamental.

Tres son los sentidos que se dan en esta perspectiva

- Los que los definen por sus características y/o competencias.
- Los que los diferencian por cuestiones técnicas como el laudo
- Los que los identifican con los recursos destinados a ellos
-

Características y competencias

Entre las respuestas de los docentes hay quine hace una clara y específica diferencia en lo que se refiere a las características y competencias de ellos: sea de forma general o, también de de forma específica de cada uno de ellos, incluso algunos dicen que asesorados por los informes técnicos.

Existencia de laudo

Otros docentes entrevistados, en esta investigación, hacen cuestión de diferenciar a ambos tipos de estudiantes por las cuestiones técnicas, es decir por la existencia de un dictamen que especifique exactamente sus características especiales. Esta es una práctica muy común en muchos países que a veces es utilizada de forma errónea pues segrega más que incluye, sólo por el hecho de etiquetarlos.

En una investigación de Bezerra (2017) se expone una idea que corrobora este mismo sentido dado por los docentes:

El dictamen médico, es el responsable por el atestado de la supuesta deficiencia de un estudiante y, así, garantizar su acceso a la Sala de Recurso Multifuncionales, lo que constituye uno de los nuevos mecanismos de exclusión interna y depreciación de esos mismos estudiantes, legitimando o no la inversión escolar en el desarrollo de sus potencialidades (p. 486)

Existencia de recursos

Otros se refieren a los recursos destinados a ellos concretamente a los servicios de apoyo con docentes o especialistas que estos tienen, aunque no en todos los casos exista tal recurso.

Sobre la formación docente

La formación docente tiene una caracterización compleja pues abarca a la parte de formación de base o inicial y a la formación continuada, sea en servicio o no, que en el caso de Brasil se concentra de forma preferente en cursos de post-graduación, además de la que puedan haber adquirido a lo largo de su experiencia docente.

Este grupo de profesores entrevistados tienen una experiencia muy grande en sala de aula, pues 60% indican que están trabajando hace más de 10 años en la escuela siendo que la mitad de ellos tienen más de 20 años de profesión, eso es importante dado que el foco de esta pregunta es saber lo que conocen sobre contenidos en concreto sobre metodologías y estrategias para una actividad educativa inclusiva.

Por otro lado, observamos que más del 70% tienen cursos de post-graduación en alguna de las diversas áreas de la educación, lo que configura una muestra con bastante formación.

La discusión sobre la especificidad de la formación docente está en la base de grandes debates sobre las licenciaturas en general, especialmente en lo que se refiere a la forma fragmentada, dividida, con la que ocurre: por un lado, la ampliación do conocimiento en un dominio específico y, por otro lado, el desarrollo de conocimientos, habilidades o competencias para enseñar. (Bastos et al., 2011, p. sd)

Generalidades, evaluación y solución de conflictos son los tópicos que conocen mejor los docentes.

Los tópicos de Conceptualización e implicaciones de la educación inclusiva; Modos diferenciados de evaluación de los alumnos y Solución de conflictos/convivencia entre estudiantes fueron los más recordados como ofrecidos en formación para los docentes pues muchos recordaron de esos tres en concreto.

Estrategias y metodologías son conocidas superficialmente.

Los otros seis contenidos relacionados con estrategias y metodologías son conocidos de forma superficial por los docentes. Concretamente estos son: Características de los aprendizajes de las diversas deficiencias y/o necesidades educativas especiales; Planificación centrada en la diversidad; Trabajo de los profesores en equipo colaborativo; Diseño y uso del aprendizaje cooperativo con alumnos; Estrategias de trabajo en sala de aula entre pares de alumnos y Uso de la tecnología para apoyar aprendizajes de estudiantes con deficiencia, la mitad de los profesores dicen que los estudiaron o trabajaron dentro de su formación docente.

En técnicas en concreto de la inclusión educativa y en refuerzos hay que seguir trabajando

En el extremo opuesto tenemos otros tres que fueron recordados por pocos docentes como tópicos trabajados o presentados para ellos en algún tipo de formación. Son estos: Realización de adaptaciones individualizadas; Enseñanza multinivel y Refuerzos, premios y similares.

Considerando las variables analizadas de años de experiencia trabajando como profesores, formación que declaran tener y tópicos sobre los que recibieron formación podríamos considerar que son muchos los que deberían haber desarrollado competencias como para atender un aula con estudiantes diversos dentro de la perspectiva de la educación inclusiva.

Consideraciones finales

Booth y Ainscow (2011) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas y en ello estamos. Como acabamos de ver son varios los sentidos que encontramos en el discurso de los profesores que nos permiten construir un cuerpo de conocimiento para mejorar la educación inclusiva. Estos sentidos son:

- Políticas educativas en materia de educación inclusiva
 - Poca explicitación de legislación
 - Conocimiento de la filosofía de la legislación
 - Sensación de falta de materialización de las políticas
 - Sentido equivocado de la legislación
- Conceptualización de la educación inclusiva
 - Concepto claro de educación especial y de educación inclusiva
 - Representación de la filosofía y de los derechos de la educación inclusiva
 - Sentido de transformación social
 - Idea parcial con destaque en la integración social
 - Algo que está por llegar
- Alumnos con dificultades de aprendizaje
 - Los que los definen por sus características y/o competencias.
 - Los que los diferencian por cuestiones técnicas como el laudo
 - Los que los identifican con los recursos destinados a ellos
- Formación de profesores
 - Generalidades, evaluación y solución de conflictos son los tópicos que conocen mejor los docentes.
 - Estrategias y metodologías son conocidas superficialmente
 - En técnicas en concreto de la inclusión educativa y en refuerzos hay que seguir trabajando

De todo ello sacamos como conclusión que todavía estamos en proceso de creación de la educación inclusiva y que hay que seguir haciendo esfuerzos en materia de difusión clara de los conceptos y de las formas de trabajar en este nuevo modelo de escuela, pero al mismo tiempo se ve un importante avance.

Observamos con bastante optimismo que se presenta una conceptualización bastante amplia y coherente con los principios de la educación inclusiva y de los estudiantes a los que se atiende y aunque esto no es concluyente para todos los casos sí que puede implicar la creación de una cultura de la inclusión.

Los sentidos expresados por los docentes de este grupo nos llevan a pensar cuál sería la mejor forma de avanzar en la formación de los docentes para alcanzar el objetivo de educar a todos los estudiantes con calidad dentro de un contexto normalizado de educación con las estrategias y metodologías que sean necesarias para atender las singularidades de cada uno de ellos.

Una puerta se abre tras esta investigación en el sentido de conocer ahora las prácticas educativas que los docentes están haciendo en sus aulas a partir del conocimiento expresado por ellos, que son a la vez de otros muchos.

Referencias/References

- Ainscow, M., & Miles, S. (2013) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? In: Giné, C. (Coord). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori Editorial, S.L. p. 23-45.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2005) A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista da Educação Especial. Secretaria da Educação Especial. Brasília, v.1, n.1, 14 out. 2005. p. 7-18.
- Bastos, A. V. B. ; TOURINHO, E. Z.; YAMAMOTO, O. H. & MENANDRO, P. R. M.. (2011) Formar docentes: em que medida a Pós-Graduação cumpre esta missão? Rev. adm. contemp. vol.15 no.6, Nov./Dec. 2011 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000600011&lng=pt&tln=pt
- Bezerra, G. F. (2017) A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69. p. 475-497
- Blanco R. (2016) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, No. 3. P. 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Booth, T.& Ainscow, M. (2015) Guía para la Educación Inclusiva. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. Madrid: FUHEM.
- Bueno, J. G. S. (2008) As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin. p. 43-63.
- Casanova, M.A. & Rodríguez, H. J. (Coords.) (2009) La Inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (org). (1995) Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de Educación, vol. 327, pp. 31-48.
- Glat, R. & Nogueira, M.L: (2002) Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27.
- Iglesias-Martínez, M. J., Lozano-Cabezas, I., & Roldán-Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 77(1), 13-34.
- Libâneo, J. C. (2006) Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21ª Ed. São Paulo: Ed. Loyola.

- Lima, P. A. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo, SP: Avercamp.
- Marcelo. C. (1995) *La Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.
- Mattos, M. O. (2016) *Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP - FCLAr*. Disertação de Mestrado- Araraquara, UNESP. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150117/mattos_mo_me_arafcl_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Muntaner, J.J. (1998) *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid, Narcea.
- Nóvoa, A. (Org) (1995) *Os Professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações. Dom Quixote.
- Perrenaud, J. (2004). *10 nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodrigues, D. (2006) *Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva*. In: Rodrigues, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p. 299-318.
- Sebastián-Heredero, E. (2010) *A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares*. *Acta Scientiarum. Education*, 32(2), p. 193-208. 2010. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>
- Suárez-Narvaez, K (2014) *Evaluación del conocimiento sobre legislación escolar que poseen los directivos y docentes a partir de su formación académica y su influencia en la praxis educativa*. Tesis doctoral. Córdoba, Univ de Córdoba. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=68207>
- UNESCO. (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (1990) *Declaración de educación para todos, satisfacción de las necesidades básicas de educación*. Jointiem (Thailandia). Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- Warnock, M. (1978) *The Warnock Report. Special Educational Needs*. London: Her Majesty's Stationery Office <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Yin, R. K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.

Sobre el autor/About the author

Eladio Sebastián-Heredero Graduado en Magisterio de Primera Enseñanza por la Escuela de Magisterio de Guadalajara (España), Graduado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España), Post-graduación en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España), Doctorado en Educación por la Universidad de Alcalá (España) y Post-doctorado en Educación por la Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" de São Paulo (Brasil). Es Cátedra Distinguida por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) de México. Profesor doctor colaborador de los programas de posgrado de la Universidades: UAH y UAB (España) UNESP, UFGD, UFMA, UFMS y UNIARA (Brasil) y CETYS, UNPM, UPAEP y UNIVDEP (México); Profesor visitante extranjero de la UFMS (Brasil).

Maria Odete de Mattos es Master en Educación Escolar por UNESP-FCLAR en la línea de Política y Gestión Educativa. Estudiante de doctorado en Educación Escolar en UNESP-FCLAR. Tiene cursos de posgrado en el área de Tecnologías Educativas por MEC en España y cursos de posgrado en Organización Educativa y en Escuela Inclusiva por UEM y UNESP do Brasil y UAH en España. Graduado en Pedagogía por la Universidad de San Marcos (1998). Curso de bachillerato profesional en enseñanza Tiene experiencia en educación, trabajando en varias áreas de la educación básica, como tutora y maestra multipropósito, maestra de educación bilingüe, cubriendo las áreas de tecnologías educativas, recursos educativos de tecnología y organización escolar. Experiencia en Servicio Educativo Especializado con el Programa de Enriquecimiento Instrumental. Actualmente forma parte del grupo de investigación del Programa de Gobernanza para la Administración, en la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Participa en eventos internacionales de reconocido prestigio y autora de trabajos en el área de Tecnologías Educativas, Inclusión Escolar, Formación Docente. Profesor en el Colegio de español Miguel de Cervantes en São Paulo desde 1987.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)



Año 7, Vol. 2: Núm. 10 (2020)



Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos International Journal of Studies in Educational Systems

Número Especial

Diez números de RIESED

■ Presentación

Luis Alberto Fernández Fuentes

■ Artículos

Educación inclusiva: Lo que piensan los profesores sobre la inclusión
Eladio Sebastián y María Odete de Mattos

Políticas públicas educativas brasileñas y género: Más mujeres en la administración escolar
Gisele Dantas y Carla Sabrina Xavier Antloga

Abandono escolar en la Educación Media Superior: Un problema por atender en México
Adriana Plasencia Díaz

Teoría y realidad del capital humano en México: alcances y consecuencias de la educación por competencias
Miguel Guerrero Olvera

La inclusión de jóvenes universitarios en el mercado laboral: Tensiones y contradicciones en la educación superior
Mónica Eugenia Zenil Medellín

Planejamento para o desenvolvimento e o cumprimento da agenda 2030 no âmbito da educação brasileira: nos caminhos da prospectiva estratégica
Urânia Flores da Cruz-Freitas y Felipe Portela Bezerra

Procesos de certificación para la profesionalización docente
Alejandro Méndez Méndez y Guadalupe Barajas Arroyo

Poder, política, actores e instrumentos. Un modelo para analizar la formulación de la política educativa
Daniel Poblano Chávez

Identification of learning styles in undergraduate students: the case of bachelor students in Business Administration and in Tourism in Mexico
María del Refugio García Calderón et al.

■ Reseña

Ciencia de la Educación Comparada. Una Introducción
Adick, Christel (2008) "Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung"
María Cecilia Plested Álvarez y Laura Patricia Cruz Ruiz

RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos
International Journal of Studies in Educational Systems
(2019), Vol. 2: Núm. 9. (ISSN 2007-9117).

Journal Electrónico publicado bajo Licencia Internacional Creative Commons 3.0.
RIESED es una publicación semestral de la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico UNIVDEP, México

www.riesed.org

riesed@riesed.org

@RIESEDJournal



UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO
EMPRESARIAL Y PEDAGÓGICO

