

TRES DIMENSIONES DE ACCESIBILIDAD PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EFECTIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

THREE DIMENSIONS OF ACCESSIBILITY FOR EFFECTIVE EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

TRÊS DIMENSÕES DA ACESSIBILIDADE PARA UMA EFETIVA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Milton Silva de Vasconcellos¹
Valdirene Santos de Sena²

Manuscrito recibido el: 13 de febrero de 2021.

Aprobado: 21 de mayo de 2021.

Publicado: 5 de junio de 2021.

Resumen

El discurso sobre la accesibilidad escolar para los niños con discapacidad implica la observación de que este instituto es multidimensional y que la efectividad de la inclusión está asociada a la observancia de al menos tres de estas dimensiones: la arquitectónica, comunicacional y actitudinal. Así, el objetivo general de este trabajo será comprender el enfoque sobre accesibilidad e inclusión educativa de los niños con discapacidad, considerando las tres dimensiones ya mencionadas. A partir de una discusión sobre el desarrollo legislativo histórico de la educación especial y el desarrollo del tema de la discapacidad a través de la evolución que ha hecho la terminología para personas con discapacidad, así como las dimensiones de accesibilidad, se observó que sin comprobar el aspecto/dimensión arquitectónica Sumado al aspecto/dimensión comunicacional y al aspecto/dimensión actitudinal, no se trata de una inclusión efectiva, sino de una mera retórica que acerca estas políticas públicas a un carácter integrador y no inclusivo.

Palabras clave: Inclusión escolar; Accesibilidad; Niño discapacitado.

Abstract

The discourse on school accessibility for children with disabilities involves the observation that this institute is multidimensional and that the effectiveness of inclusion is associated with the observance of at least three of these dimensions: the architectural, communicational and attitudinal aspects. Thus, the general objective of this work will be to understand the approach on accessibility and educational inclusion of children with disabilities, considering the three dimensions already

¹ Master y estudiante de doctorado en Políticas Sociales y Ciudadanía por la Universidad Católica de Salvador. Integrante del Grupo de Estudios e Investigación sobre Trayectorias Participativas y Políticas Sociales y del Grupo Cuestión Social, Estado y Sociedad civil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3316-5269>

Contacto: miltonsvasconcellos@gmail.com

² Especialista en Política Social y Gestión de Servicios Sociales por la Facultad UNYLEYA. Graduada en Pedagogía por la Asociación Cultural y Educativa de Bahía - Facultad de Educación de Bahía. Docente en la Red Municipal de Educación de Salvador. Integrante del Grupo Cuestión Social, Estado y Sociedad civil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0232-803X>

Contacto: valsena21@hotmail.com

mentioned. From a discussion on the historical legislative development of special education and the development of the issue of disability through the evolution made by the terminology for people with disabilities, as well as the dimensions of accessibility, it was observed that without checking the aspect/architectural dimension, added to the communicational aspect/dimension and the attitudinal aspect/dimension, this is not an effective inclusion, but rather a mere rhetoric that brings these public policies closer to an integration and not an inclusion character.

Keywords: School inclusion; Accessibility; Disabled children.

Resumo

discurso sobre a acessibilidade escolar de crianças com deficiência passa pela constatação de que este instituto é pluridimensional e que a efetividade da inclusão associa-se a observância de pelo menos três destas dimensões: o aspecto arquitetônico, comunicacional e atitudinal. Assim, o objetivo geral deste trabalho será o de entender a abordagem sobre acessibilidade e inclusão educacional de crianças com deficiência, considerando para tanto as três dimensões já citadas. A partir de uma discussão sobre o desenvolvimento histórico legislativo da educação especial e o desenvolvimento da questão da deficiência por meio da evolução feita pela terminologia destinada às pessoas com deficiência, bem como as dimensões da acessibilidade, observou-se que sem a aferição do aspecto/dimensão arquitetônico, somado ao aspecto/dimensão comunicacional e o aspecto/dimensão atitudinal, não se está tratando de efetiva inclusão, mas sim de mera retórica que aproxima estas políticas públicas a um caráter de integração e não de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Acessibilidade; Crianças com deficiência.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo general el abordaje sobre la inclusión educacional de niños con discapacidad, considerando para tanto como forma efectiva de inclusión a la accesibilidad cuando ella es considerada en sus tres dimensiones: arquitectónica, de la comunicación y de la actitud.

A partir de este abordaje más amplio, se despliegan tres objetivos específicos, a saber: a) identificar la cuestión de la terminología destinada a las personas con discapacidad; b) discutir la accesibilidad y sus dimensiones, enfatizando el aspecto arquitectónico, de la comunicación y de la actitud; c) Abordar la Educación especial en su desarrollo histórico-legislativo, así como hacer una descripción de los niños con discapacidad en Brasil a partir de los datos registrados en el último Censo Escolar de 2019.

El problema que motiva el desarrollo del presente artículo surge de la siguiente indagación: ¿de qué manera se da la efectiva accesibilidad e inclusión escolar a los niños con

discapacidad? De este modo, se intenta enfrentar la temática de la accesibilidad, identificando en este instituto, con base en la literatura siete dimensiones, entre las cuales, tres parecen indispensables para la efectividad de la accesibilidad educacional, superándose, así, la simple alusión a este término (accesibilidad) como una simple visión de superación de obstáculos físicos y la creación de rampas de acceso.

Para ello, este trabajo se divide en tres partes distintas: en la primera – en atención al primer objetivo específico – se aborda la cuestión de la terminología que define a las personas con discapacidad, señalando desde la literatura una evolución terminológica que concibe este tratamiento en un proceso dividido en siete etapas.

En la segunda parte, con base en la literatura especializada, se discute sobre las dimensiones de la accesibilidad, enfatizando tres dimensiones consideradas esenciales para la efectiva inclusión de los niños con discapacidad a la escuela: las dimensiones arquitectónica, de la comunicación y de la actitud.

Por fin, en la tercera y última parte del artículo se aborda la educación especial, su desarrollo histórico-legislativo, así como un abordaje sobre la realidad escolar de los niños con discapacidad en Brasil a partir de los datos divulgados por el INEP, en el último Censo Escolar (2019).

En el aspecto metodológico, el trabajo es resultado de una investigación teórica de fuentes bibliográficas y documentales, así como la revisión de las categorías estudiadas: “deficiencia”, “inclusión escolar” y “accesibilidad”.

Se concluye que el uso correcto del término accesibilidad suele ser adoptado apenas en una dimensión (la arquitectónica), ignorándose, de esa forma, el carácter pluridimensional de este instituto, el cual debe ser considerado cuando se trata de la inclusión escolar de niños con discapacidad. Después de todo, sin la evaluación del aspecto/dimensión arquitectónico, sumado al aspecto/dimensión de la comunicación y el aspecto /dimensión de la actitud, no se está tratando de una efectiva inclusión, sino de una mera retórica que aproxima estas políticas públicas a un carácter de integración y no de inclusión.

Deficiencia y la cuestión de la terminología: ¿de quién estamos hablando?

La cuestión sobre la terminología de las personas con deficiencia es un tema de la mayor importancia y va más allá del mero “tecnicismo”. En ese sentido, es importante destacar que, la apropiación del uso correcto a la hora de referirse a los otros, también expresa una forma de respeto, ya que la correcta terminología también es el reflejo de las luchas y derechos adquiridos por estas personas. Por lo tanto, al tener conocimiento de la forma correcta e insistir en el uso equivocado al referirse a estas personas, se ignora toda esta trayectoria de derechos conquistados.

Al fin y al cabo, como lo señala Sasaki (2002, p. 6) no se trata de una mera cuestión semántica, sino más bien evitar términos sesgados de prejuicios, estigmas y estereotipos que caracterizaron a las personas con deficiencia al largo de su historia. En ese sentido, de acuerdo con Sasaki (2005), la terminología que define a las personas con deficiencia sigue una evolución terminológica que se puede enumerar en siete etapas: a) inválidos; b) discapacitados; c) defectuosos/deficientes/alejados/excepcionales; d) minusválidos; e) personas con discapacidad; f) personas con necesidades especiales/ personas especiales; g) personas discapacitadas.

a) Inválidos

La expresión inválido para referirse a personas con deficiencia es un hábito antiguo y se remonta al final de la Edad Media y a comienzos de la Edad Moderna, caracterizando a los indigentes o soldados mutilados. En ese sentido, Silva (1987, p. 172) indica que, en el siglo XVI, en Francia, por orden del Rey Henrique II, se firmó un decreto que impuso a los parisinos una colecta para los indigentes. En ese decreto, tales personas eran clasificadas en tres tipos: a) *Robustes* (personas enfermas o discapacitadas, pero que podían trabajar); b) *Invalides* (personas con serios problemas de invalidez, pero que poseían domicilio); y c) *Invalides sans feu ni leu* (personas con discapacidad sin abrigo o domicilio). De esos grupos, el primero (*Robustes*) tenía derecho a empleo, el segundo (*Invalides*) recibía ayuda en su propia casa y, el tercero (*Invalides sans feu ni leu*) era recogido a los abrigos.

En ese contexto, la expresión “inválido” se refería tanto a los indigentes como a las personas con discapacidad, haciendo que estos dos grupos fueran tratados como una misma cosa. En otro parámetro histórico citable y que también explica el uso del término inválido para referirse a personas con discapacidad, es el *Hôtel National des Invalides*, o Palacio de los Inválidos, el cual fue creado por Luis XIV, en 1670, para dar abrigo a los inválidos de su ejército. (*Musée de l'Armée*, 2020).

Sobre ese tema, Silva (1987, p. 174) señala que, debido a las luchas armadas del periodo período, las actividades de acogida de personas inválidas en abrigos era intensa, como resultado de las actividades militares, llevando a los soldados mutilados para la *Maison de lá Charité*, espacio dispuesto en París, por Henrique IV, que reinó entre 1589 y 1610.

Complementando el abordaje de atención a los mutilados de guerra en la Europa renacentista y, en adelante tratados como inválidos, Silva (1987, p. 180) cita la creación del Hospital Real de Chelsea, denominado por el Rey Carlos II de “*Worthy old soldiers in the wars*”.³

El registro importante del término viene dado también por la mención presente en la Declaración de los Derechos Humanos (DUDH) en su art. XXV, donde consagra la condición de “invalidez” como una situación que amenaza al patrón de vida deseado y, por lo tanto, debe ser tutelado como derecho para todos los hombres.

b) Discapacitados

Tras las dos grandes guerras del siglo pasado que asolaron el mundo, se identifica el regreso de los soldados a sus países de origen, con el consecuente proceso de rehabilitación de soldados mutilados, parálíticos, etc. Junto a este marco, el contexto de la revolución postindustrial orientó las relaciones sociales y el valor de las personas a partir del criterio de la productividad, lo que llevo a un entendimiento que los individuos, que por cualquier tuviesen su capacidad productiva comprometida, serían llamados de “incapacitados”.

³ Viejos y valientes soldados, caídos en combate (SILVA, 1987, p. 180).

Los incapacitados pasan a ser entendidos como esas personas que, desprovistas de capacidad productiva, son consideradas ahora “incapacitadas”. La asociación de personas con discapacidad a “incapacitados” se refiere a esta relación, porque en aquella época se creía en la imposibilidad de que estas personas pudieran trabajar y ser productivas.

Sin embargo, con el avance de esta creencia, también se acepta en esta época la idea de una capacidad reducida y residual. De esta manera, se admitió que la deficiencia (cualquiera que sea su tipo) era factor de reducción (y no de eliminación) de la capacidad productiva de la persona, creando así la noción de que la persona con discapacidad era un “incapacitado”, es decir, detentora de una capacidad residual.

c) Defectuosos / deficientes / aleijados / excepcionales.

A nivel nacional, a partir de la Enmienda Constitucional N° 1/1969, el término “deficiente” fue utilizado por la Constitución de 1967, y posteriormente (1978, a través de la Enmienda Constitucional 12), utilizarse en relación con las acciones destinadas a garantizar el acceso a los espacios públicos, así como vinculada a las normas que prohíben los prejuicios y la discriminación. Sasaki (2005, p. 7) señala que, desde el final de la década de los años 50, del siglo pasado, el término “defectuoso” se asoció a la persona con discapacidad, gracias a la fundación de la Asociación de Ayuda a los niños discapacitados – AACD⁴.

El término “discapacitado” comenzó a utilizarse en esta época para referirse a las personas discapacitadas en general (física, intelectual, auditiva, visual o múltipla), los que, debido a esta discapacidad, podían realizar las tareas cotidianas (locomoción en general, así como sentarse, escribir, hacer su propia higiene etc.) de una manera peculiar, diferente a las de otras personas.

Sasaki (2002, p.6) expresa que, desde las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado, en el mundo era común el uso de expresiones como discapacitado, defectuoso para, por ejemplo, referirse a las personas con discapacidad física. Refractario al paradigma del modelo biomédico de la discapacidad, tales expresiones se explican en gran medida por la

⁴ Actualmente esta Asociación se llama Associação de Assistência à Criança Deficiente.

percepción de la comprensión de la discapacidad aún presente en siglo pasado, cuando se asociaba a un estado patológico da persona, lo que también acabaría justificando la adopción de un criterio de normalidad para la persona “biológicamente perfecta”, siendo los desviados de este patrón, defectuosos.

A su vez el término “lisiado”, fue muy común y utilizado hasta los años ochenta del siglo pasado, siendo incluso aceptado por las propias personas con discapacidad⁵.

Por último, el término “excepcional” está acreditado para ser utilizado por instituciones para personas con discapacidad intelectual, tales como la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales – APAE.

Así, la terminología se dividió en su momento en tres tipos/ usos: defectuosos/lisiados, discapacitados y excepcionales, a la que se sumó una cuarta por el incipiente movimiento social por los derechos de las personas con discapacidad: “persona con altas capacidades”⁶, significativo de aquellos que también huyeron del patrón “normal” de la sociedad, pero en este caso no por “discapacidad”, sino por “superdotación”. Así, se argumentó que el término “excepcional” no sería apropiado para designar a las personas con discapacidad intelectual, ya que las personas con altas capacidades también estarían incluidas literalmente en este término, después de todo ser superior/excepcional a la inteligencia humana media (SASSAKI, 2005).

d) Minusválidos.

Influencia directa del reconocimiento del tema de la discapacidad como cuestión de derechos humanos por arte de las Naciones Unidas (ONU), la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el reconocimiento, el 16 de diciembre de 1976, mediante la

⁵ Mara Luiza Câmera, en su libro “Não se cria filho com as pernas”, escrito en 1981, registra su elección (en el momento de escribir este texto) de ser llamada de “lisiada” en lugar de “discapacitada. De acuerdo con la autora, el término “discapacitado” confunde y complica ya que: “lisiado es lisiado, parálítico es parálítico sordo es sordo y ciego es ciego” Ninguno de estos términos elegantes, minusválidos, discapacitados (CAMERA, 2004, p. 36).

⁶ Según el Dictamen CNE/CEB 17/2001 altas capacidades/superdotaciones, expresa la gran facilidad de aprendizaje que les lleva a dominar rápidamente los conceptos, los procedimientos y actitudes e que, por tener condiciones de profundizar e enriquecer estos contenidos, deben recibir retos complementarios en aulas comunes, en un aula de recursos o en otros espacios definidos por los sistemas educativos, incluso para completar, en menor tiempo, la serie o etapa escolar.

Resolución 31/123, y declaró el año de 1981 como el Año Internacional de las Personas Discapacitadas.

Según los registros realizados por el Informe de la Comisión Nacional para el Año Internacional de las Personas con Discapacidad, los años 80 del siglo pasado fue palco de los trabajos desarrollados por los Estados miembros por medio de un plan de acción, compuesto por metas de corto, medio y largo plazo:

Al inicio de 1980, se estableció que el año de 1981 sería sólo el hito inicial de toda una obra a favor de los discapacitados, que continuará a lo largo de la década y que finalmente se evaluará no sólo a nivel nacional sino también a nivel regional (AMÉRICA LATINA) e internacional, en el transcurso de 1991. Para ello, se propuso a los ESTADOS MIEMBROS establecer, en sus países, un "PLAN DE ACCIÓN A LARGO PLAZO", que fue, con respecto a los países de AMÉRICA LATINA, discutido del 5 al 11 DE NOVIEMBRE DE 1980, en el SEMINARIO REGIONAL DE LA COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA-CEPAL, en SANTIAGO de CHILE (CNAIPD, 1981, p. 3)

Como resultado de ese reconocimiento, se ha observado un cambio en la terminología, adoptándose por la ONU la expresión "persona discapacitada" y difundido por todo el mundo. La adopción de esta expresión marca un punto de inflexión en cuanto a la terminología con la atribución del valor "persona" a estos individuos, antes del término "discapacidad", lo que conduce a una percepción más humanizada y a la igualdad de derechos y dignidad para la mayoría de los miembros de cualquier sociedad o país.

También, marca el inicio de la superación del modelo biomédico de la discapacidad por el modelo social, por lo que, a partir de ahora en todas las terminologías la palabra "persona" estará siempre presente e inicial.

e) Personas con discapacidad.

Siguiendo la evolución de los paradigmas sobre la discapacidad, el modelo biomédico es superado por el modelo social, influyendo directamente en la elaboración de leyes dirigidas a las personas con discapacidad y, en consecuencia, en la terminología adoptada para designar a estas personas.

En este sentido, la primera ley en Brasil que se ocupa directa y exclusivamente de los derechos de las personas con discapacidad fue emitida a finales de los años ochenta del siglo pasado, la Ley 7853/89, que utilizó el término “persona con discapacidad”, incluso trayendo en el nombre de la principal política pública dirigida a estas personas esta expresión: Coordinación Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (Corde), lo que explica su gran uso en la legislación de la década de 1980, incluso en la actual Constitución Federal de 1988, extendiéndose así a la literatura y las políticas públicas.

A pesar del uso inicial del término “persona” inicialmente (herencia del momento anterior ya mencionado), la expresión es errónea porque, según Sasaki (2002, p. 9) la discapacidad no puede considerarse un apéndice de la persona, susceptible de ser “llevado” (como se lleva un bolso, un paraguas), sino que es una característica de la persona, un atributo, que la individualiza y personifica.

Así, aunque presente en las leyes de los años 80 del siglo pasado y en la propia Constitución Federal (1988), el uso de este término es inadecuado, así como el que le sucedió, “persona con necesidades especiales”.

f) Personas con necesidades especiales/personas especiales.

Creado inicialmente para desalentar y evitar el término “discapacidad” (y sus derivados), la adopción del término “Persona con necesidades especiales” es indicada por Sasaki (2005) como de uso constante a partir de la década de 1990.

Sin embargo, el contenido de la expresión fue definido por la ley, once años después, en 2001, por la Resolución CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, que en su artículo 5 explica que: “las necesidades especiales surgen de tres situaciones, una de las cuales implica dificultades vinculadas a discapacidades y dificultades no vinculadas a una causa orgánica”.

Así, el término surge y se utiliza inicialmente para evitar y sustituir el uso del término “discapacidad” en la terminología y definición de las personas con discapacidad, dando lugar a la expresión “personas con necesidades especiales”. Como abreviatura de este

término, aparece posteriormente la expresión “persona especial” como una derivación de la anterior.

Del mismo modo, la terminología “personas especiales” para definir a las personas con discapacidad también es inadecuada, después de todo, partiendo de la observación de que todos somos individuos únicos en el mundo (en un sentido genético y psicológico), todos somos especiales. Este mismo razonamiento se aplica a las “necesidades especiales”, porque si consideramos la singularidad genética de cada persona (con la respectiva proyección de una personalidad única), todas las necesidades de esta persona serán también especiales porque provienen oriunda de sus necesidades específicas.

g) Personas con movilidad reducida

Desde 2004, con la llegada del Decreto 5296/04, se identifica a las personas con algún tipo de dificultad (permanente o temporal) a pesar de no entrar en el concepto de persona con discapacidad.

En este sentido el artículo 5, § 1º, II del Decreto 5296/04 las define como:

II - persona con movilidad reducida, aquella que, no encajando en el concepto de persona con discapacidad, tiene, por cualquier motivo, dificultad para desplazarse, de forma permanente o temporal, generando una reducción efectiva de la movilidad, flexibilidad, coordinación motora y percepción. (BRASIL, 2004)

El segundo párrafo de este mismo artículo equipara a las personas con movilidad reducida a efectos de protección jurídica a las personas con sesenta años o más, a las mujeres embarazadas y lactantes y a las personas con bebés. Las personas obesas también pueden incluirse en este grupo.

h) Persona con discapacidad

Una vez superado el paradigma del modelo biomédico de discapacidad por el modelo social, se inició un periodo conocido como “fase de inclusión”, con la llegada, en 2006, de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El enfoque normativo internacional de los derechos de las personas con discapacidad refleja la aparición de una ética universal, en la que estas personas son consideradas ahora como sujetos de derechos con la consiguiente ratificación de la comprensión de estas cuestiones como asuntos pertenecientes a los derechos humanos (este entendimiento ya comenzó desde 1981, como se ha visto en otros lugares). En este sentido, Bobbio (2007, p. 69), considera que el hombre mismo ya no es considerado como una entidad genérica, o el hombre en abstracto, sino que es visto en la especificidad o concreción de sus diversas formas de ser en la sociedad, como niño, anciano, enfermo, etc.

Como resultado de esta nueva visión, Piovesan (2009, p. 302) afirma que el tratamiento normativo para involucrar todas las formas de exclusión o restricciones basadas en la discapacidad, que buscan impedir o dificultar el pleno ejercicio de los derechos de estas personas, daría lugar a la creación de dos políticas normativas internacionales, dos diplomas normativos: la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con Discapacidad (en 1999) y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (en 2006).

La accesibilidad y sus dimensiones

A partir de la disposición legal sobre barreras (art. 3 da Ley 13146/15) se propone una clasificación de la accesibilidad. En este sentido, Sasaki (2020, p. 25) sugiere la existencia de siete dimensiones distintas, a saber: arquitectónica, de la comunicación, transporte/movilidad, de la actitud, programática, instrumental y natural.

Sin embargo, considerando la educación especial, hay tres dimensiones que merecen un mayor énfasis, sin las cuales no se puede hablar del acceso a la escuela de los niños con discapacidad: la dimensión arquitectónica, de la comunicación y de la actitud. Es cierto que las demás dimensiones son igualmente importantes y expresan un grado de aplicación cuando se ponen en marcha las políticas de acceso a la escuela de los niños con discapacidad, sin embargo, en una mirada más restringida y asumiendo una opción teórica, se destacan las tres dimensiones ya mencionadas.

La primera (arquitectónica) expresa la superación de los obstáculos físicos, comúnmente representada por rampas, plataformas (ascensores), indicadores para personas con discapacidad visual, baños adaptados y otros entornos con adaptaciones

siguiendo la regla del diseño universal (SASSAKI:2020). También llamada por algunos de accesibilidad física⁷, esta dimensión es diferente de la accesibilidad urbanística, ya que aunque ambas tiene como objetivo superar los obstáculos e impedimentos físicos presentes en el entorno, la primera (accesibilidad arquitectónica) se dirige al entorno interno, mientras que la segunda (accesibilidad urbanística) se dirige al entorno externo, s como parques, vías públicas etc.

La segunda dimensión mencionada (accesibilidad a la comunicación), se materializa a través de herramientas que aseguran el diálogo interpersonal, como la escritura en braille, la adaptación informática, el trabajo realizado por intérpretes de libras, los textos con letra alteradas (más grande) para personas con baja visión, entre otras. (SASSAKI: 2006).

Aunque una parte de la literatura trata de la tecnología en otra dimensión de la accesibilidad, está claro que la implementación de herramientas que garanticen el diálogo entre las PcD atrae el tema de la tecnología de asistencia.

Establecido como un vector de desarrollo a la accesibilidad a la comunicación las barreras de comunicación, la ley de forma em, el art. 3, V da LBI, establece expresamente como obstáculos a todas las formas de interacción de los ciudadanos, desde el lenguaje (Libras) a la visualización de textos (Braille) y dispositivos multimedia.

La tercera y última dimensión mencionada (accesibilidad de la actitud) expresa una preocupación política por todas las formas de superar la inserción de estas personas en la sociedad. (SASSAKI:2006). La llamada dimensión de la actitud de la accesibilidad incluye los hábitos y comportamientos, ya que de nada sirve eliminar los obstáculos físicos si siguen existiendo actitudes/comportamientos que dificultan o impiden la inclusión de las PcD.

Conscientes de que las barreras de actitud surgen a medida que la sociedad cambia, no es exagerado afirmar que esta dimensión de la accesibilidad será la más difícil y la última en alcanzarse, porque una vez que se cambien los hábitos/comportamientos/actitudes, se logrará el ideal de inclusión en la sociedad. En otras palabras, el logro de la accesibilidad de la actitud refleja el cambio de una cultura excluyente y el establecimiento de una sociedad inclusiva.

⁷ Como VITAL y QUEIROZ, (2008).

En este sentido se mencionan las políticas de concienciación de los profesionales y el aprendizaje para tratar con la diferencia, además de la ruptura de estereotipos, así como la inclusión de la PCD al trabajo, concretamente con la definición de estrategias de inclusión y eliminación de barreras de actitud, tal y como se establece en el art. 37, IV, LBI: “ofrecer asesoramiento y apoyo a los empleadores, con el fin de definir estrategias de inclusión y superar las barreras, incluidas las de la actitud” (BRASIL,2015).

En síntesis, por lo tanto, es inútil hablar de la inclusión de los niños con discapacidad si no se satisfacen al menos las tres dimensiones mencionadas de la accesibilidad, porque es inútil preocuparse sólo con la falta de rampas o la existencia de puertas no lo suficientemente anchas para el paso de una silla de ruedas si el entorno escolar no está preparado para recibir y acoger a este niño con discapacidad con todas sus diferencias que lo individualizan de los demás.

Del mismo modo, en una clase en la que haya niños con discapacidad visual o sensorial, la ausencia de recursos de la accesibilidad a la comunicación (libros en braille, presencia de intérpretes de Libras y recursos de tecnología de apoyo) hará que el respeto por la dimensión arquitectónica de la accesibilidad sea sólo una constatación de la insuficiencia de las políticas públicas y de lo mucho que se practica la “integración” y no la “inclusión” en las escuelas brasileñas.

La educación especial y su desarrollo histórico-legislativo

Históricamente, la educación especial ha propiciado numerosas concepciones sobre las diferencias individuales de la persona con discapacidad, en cuyos periodos se destacó el fin de los prejuicios y la discriminación, la creación de instituciones para luchar por los derechos de estos sujetos minoritarios a través de instrumentos para su integración e inclusión.

Bajo el prisma normativo, a educación especial se sustenta en cuatro momentos: a) La Constitución de 1988; b) La Ley Federal 7.853/1989; c) El Estatuto del niño y del Adolescente, Ley nº 8069/90; y d) La Ley de Directrices y Bases, nº 9394/1996.

Siguiendo un orden cronológico, la primera de las disposiciones citadas es el texto constitucional de 1988. En este sentido, el art. 208, inciso III, responsabiliza al Estado de la obligación de implementar la educación inclusiva como atención educativa especializada para las personas con discapacidad en las redes de educación regular. En la secuencia, se cita la ley Federal 7.853/1989, cuya disposición, a pesar de no tratar específicamente con la educación especial, pero tangencia la cuestión cuando trae la responsabilidad del Estado en la realización de la atención educativa a los alumnos con discapacidad en la red escolar regular, asegurando su acceso y permanencia en la escuela como la Educación Especial Gratuita, así como la criminalización de los prejuicios y discriminación de la persona con discapacidad, art.8°. Además, se debe conferir el derecho a la salud, a la profesionalización y a la protección del empleo.

Todo ello contribuye a que em el año siguiente, en 1990, se promulgue la ley nº 8069/90, que crea el Estatuto del Niño y del Adolescente, norma centrada en la protección de estas personas que, al tratar de los niños con discapacidad y su derecho a la educación, determina, en el art 54, inciso V - § 3ª, el deber del Poder Público de realizar el censo de los alumnos de la enseñanza básica, asegurando su acceso y asistencia escolar en colaboración con la familia, considerando la individualidad de cada uno. (BRASIL, 1990).

Por último, finalizando el desarrollo histórico-legislativo de la educación especial, en 1996 se edita la ley 9394/96 (Ley de Directrices y Bases de la Educación nacional), disponiendo, en su art. 58, la educación especial como tipo de educación escolar promovida por la red de educación regular para alumnos con discapacidades, altas habilidades o superdotados (BRASIL, 1996).

- El Censo escolar 2019 y el retrato de los niños con discapacidad en Brasil

Considerando la conjetura sociopolítica brasileña, en los últimos cinco años, de 2014 a 2019⁸, se ha elevado la tasa de alumnos con discapacidad, en torno al 33,2%, según el Censo Escolar del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira

⁸ El año 2020 no formó parte de la encuesta debido a la pandemia de COVID-19 que interrumpió las clases en todo el Territorio Nacional desde marzo de 2020.

(INEP), destacando el aumento del 87,1% al 92,1% de los alumnos incluidos en las clases regulares (INEP, 2019).

En 2014 había 886.815 alumnos con discapacidad matriculados en la red municipal entre los que también se consideran alumnos con trastorno del espectro autista y niños con altas habilidades⁹, alcanzando así, en 2018, alrededor de 1,2 millones, lo que corresponde al 10,8% de la matrícula entre 2017 y 2018, siendo el mayor número en los colegios públicos - 97,3%, - mientras que en los privados, el 51,8%. En 2019, la educación especial ascendió a 1,3 millones, lo que supone un aumento del 5,9%, de 2018 a 2019, y del 34,4% en el año 2015. (INEP, 2019).

Según los datos del Censo Escolar (2019), el 38,6% de los centros públicos de primaria y, el 55,6% de los privados, cuentan con baños adaptados para los alumnos con discapacidad, al igual que en el resto de sus instalaciones, en los públicos hay un 28% de accesibilidad, mientras que en los privados ese porcentaje se eleva al 44,7%.

A pesar de estas diferencias, en atención al Plan Nacional de Educación (PNE), el Estado brasileño tiene el deber de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad, de 4 a 17 años, en las clases regulares de la educación, pero con un aparato que da apoyo educativo para una efectiva inclusión escolar a través de las dimensiones arquitectónicas (salas multifuncionales, servicios especializados sean públicos o contratados); de comunicación (adaptación de los recursos en el uso de la tecnología de la información y la comunicación, como ejemplos: el bolígrafo, el libro, etc.) y de actitud (aceptación de las diferencias individuales de la persona con discapacidad por parte de la comunidad escolar). Por lo tanto, la existencia de discrepancias entre las redes públicas y privadas, además de la falta de cumplimiento de las políticas públicas citadas, refleja el mercantilismo del escenario económico para superponer el interés económico sobre el desarrollo de la educación básica del pueblo brasileño, explicando así sus intereses: después de todo, si para el actual gobierno lo más importante es la economía del país de que la educación y la cultura de sus ciudadanos, ¿qué se puede decir del respeto a la accesibilidad de los niños con discapacidad a estas escuelas?

⁹ Aunque las altas capacidades (superdotación) no entra en el concepto de discapacidad, el trastorno del espectro autista se equipara a la discapacidad a efectos de protección legal (art.2 da ley 12754/12)

- ¿Integración o inclusión?

Posibilitar la inclusión de los niños con discapacidad en la educación significa algo más que garantizar la inscripción de los alumnos y su respectiva presencia (formal) en los registros escolares, sino que también, como sugiere Carvalho (2004, p. 20) combina la participación y el rendimiento. En este sentido, la inclusión y la exclusión expresan ideas interconectadas, donde la primera expresa el combate de la segunda. Obviamente, la mera disposición legal no asegura la garantía de los cambios, sino que requiere cambios efectivos de paradigmas.

Para que eso ocurra, Carvalho (2004) indica la necesidad de una articulación de las políticas públicas, municipales, estatales y federales, para que la escuela sea considerada un espacio inclusivo. Por lo tanto, además de la actitud de los profesores y directivos, todos los demás profesionales que forman parte de la vida cotidiana de la escuela, deben participar en este cambio de paradigma, cambiando así no sólo el espacio físico de la escuela (aulas, bibliotecas, etc.), pero también cuentan con la construcción de una educación plural, democrática y transgresora. En otras palabras, no basta con “integrar”, hay que “incluir”. De esta pluralidad se desprende la necesidad de diferenciar técnicamente el significado de lo que se entiende por “integración” e “inclusión” de los niños con discapacidad en la escuela.

Figura 1 –Diferencia entre la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión



Fonte: factotumcultural.com.br

A partir de las cuatro figuras principales, buscamos aquí identificar la diferencia entre las dos últimas, disociando la integración de la inclusión.

Para Mantoan (1988, p. 14) el término integración adopta muchas posibilidades de comprensión, pero cuando se aplica al tema escolar la expresión se asocia a una modalidad de inserción de alumnos agrupados en escuelas especiales o incluso en clases especiales, grupos de ocio, residencias para personas con discapacidad. En líneas generales con la integración se observa la simple inserción cuantitativa del niño con discapacidad en el entorno escolar sin que se observe ningún tipo de adaptación a entorno escolar, exigiendo—por el contrario – que el alumno se adapte al entorno u optando por la segregación de estos niños que pasan a estudiar en entornos separados de los demás, operando así hipótesis de yuxtaposición de la educación especial a la regular.

los retos que tenemos que afrontar son innumerables y cualquier inversión en el sentido de proporcionar una educación especializada al alumno depende de la superación de las condiciones actuales de estructuración de la educación para los discapacitados. E otras palabras, depende de la fusión de la educación ordinaria y la especial. Ahora bien, la fusión no es la unión, la yuxtaposición, la agregación de una modalidad a otra. Fusionar significa incorporar diferentes elementos para crear una nueva estructura, en la que los elementos iniciales desaparecen, tal y como eran originalmente. Por lo tanto, instalar una clase especial en una escuela ordinaria no es más que una yuxtaposición de recursos. (MANTOAN, 1988, p. 17)

A su vez, la noción de inclusión va más allá de la mera inserción cuantitativa, además de descartar la segregación como posibilidad. Trabajando con la diferencia de estos términos en el ámbito de la educación infantil, Mazzotta (2003, p. 15) señala la inclusión como la inserción total e incondicional de los niños con discapacidad en la escuela regular, siendo el entorno que debe adaptarse a las necesidades de los niños y no lo contrario. La integración, en cambio, se traduce en la inserción parcial y condicionada de los niños en estos espacios, ya que necesitan “prepararse” para asistir a las escuelas regulares. En otras palabras: es el niño que debe adaptarse al entorno.

Por lo tanto, pensar en la accesibilidad efectiva de los niños con discapacidad al entorno escolar presupone la adopción de la “inclusión”, considerando las tres dimensiones ya mencionadas, bajo pena de ser creadas políticas públicas que no van más allá de la mera promesa de inclusión, sino que realmente ofrecen simplemente una simple integración de estos niños.

Consideraciones finales

La verificación del enfoque sobre la efectiva inclusión educativa de los niños con discapacidad, considera no sólo la accesibilidad como un instituto multidimensional, sino también la correcta apropiación de la terminología sobre la discapacidad y la forma de referirse a los demás, ya que más que una forma de respeto, la terminología correcta expresa el reflejo de las luchas y los derechos alcanzados por estas personas.

Por lo tanto, considerando el tema de la discapacidad a partir del tratamiento que le da la terminología, se encontró que esta valoración sigue una evolución terminológica en siete etapas, que expresa la propia evolución histórica de estas personas: al ser tratadas inicialmente como “discapacitado”, “incapacitado” o “defectuoso/discapacitado/excepcional”, hasta que el término “persona” se incorporó al tratamiento debido a la influencia del Año Internacional de las Personas con Discapacidad y el consiguiente reconocimiento de la discapacidad como cuestión de derechos humanos por parte de las Naciones Unidas (ONU). Le siguen otras tres terminologías: “personas discapacitadas”, “personas con discapacidad”, “personas con necesidades especiales/personas especiales” hasta llegar a la actual y universalmente adoptada “personas con discapacidad”.

Más que una cuestión de terminología, este enfoque mostró la superación del modelo biomédico de la discapacidad por el modelo social, inaugurando así la fase de inclusión, especialmente con la llegada, en 2006, de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que, entre otras, refleja la aparición de una ética universal y la efectividad de los derechos fundamentales de estas personas – que incluye también el acceso a la educación – se entiende ahora como una forma de lograr la inclusión en la sociedad.

En este sentido, al considerar el desarrollo histórico-legislativo de la educación especial, se identificó un proceso que en ocasiones fomentó numerosas concepciones sobre las diferencias individuales de las personas con discapacidad, cuyas épocas van desde el fin de los prejuicios y la discriminación, pasando por la creación de instituciones para luchar por

los derechos de estos sujetos minoritarios, hasta el debate más actual en el que se discute la integración o inclusión como formas de incluir a los niños con discapacidad en las escuelas.

Bajo el prisma normativo, se distinguieron cuatro momentos de percepción de la educación especial: a) Constitución de 1988; b) Ley Federal 7.853/1989; c) Estatuto del Niño y del Adolescente, Ley nº 8069/90; e d) Ley de Directrices y Bases, nº 9394/1996.

A pesar de este desarrollo normativo, así como del paradigma de inclusión que viven las personas con discapacidad, que es un reflejo del modelo social, el último Censo escolar de 2019 ofreció un panorama de los niños con discapacidad que asisten a la escuela en Brasil, se constató que a pesar del crecimiento de la tasa de alumnos con discapacidad en los últimos cinco años, de 2014 a 2019, lo que representa un aumento de 87,1% para 92,1% de los alumnos incluidos en las clases regulares (INEP, 2019), este aumento del acceso a la matrícula no fue proporcional a las condiciones de accesibilidad de estas escuelas (al menos en la red pública).

Teniendo en cuenta, por tanto, la accesibilidad arquitectónica, se comprobó, a partir de los datos del Censo Escolar (2019), que existe un mayor número de aseos adaptados en los colegios privados (55,6%) que en los públicos de primaria (38,6%). Lo mismo ocurre en relación con el resto de las dependencias de los colegios, existiendo condiciones de accesibilidad sólo en los colegios privados (44,7%), mientras que en los públicos este porcentaje desciende al (28%).

A pesar de estas discrepancias entre la red privada y la pública, se identificó que el Plan Nacional de Educación (PNE) contempla en su contenido la obligación del Estado de brindar educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad, asegurando no sólo la dimensión arquitectónica de la accesibilidad (la única enfatizada por el INEP en su Censo Escolar de 2019), pero también las dimensiones de la comunicación (en la adaptación de los recursos en el uso de la tecnología de la información y comunicación, como ejemplos: el bolígrafo, el libro, etc.) y la dimensión de la actitud con la respectiva aceptación de las diferencias del niño con discapacidad por parte de la comunidad escolar.

Así, considerando que la accesibilidad es un instituto multidimensional, se constató que la inclusión escolar efectiva de los niños con discapacidad pasa no sólo por la satisfacción de la dimensión arquitectónica (con la construcción de rampas, pisos táctiles,

pasamanos, salas multifuncionales, servicios especializados sean públicos o contratados), sino también las dimensiones de la comunicación y la actitud, ya que cada discapacidad tiene sus especificidades, la simple satisfacción de la accesibilidad arquitectónica ayudará muy poco a un niño con discapacidad visual, por ejemplo, si la escuela no tiene libros en braille.

La integración y la inclusión también fueron identificadas como modalidades de inserción de los niños en el ambiente escolar y, la distinción entre estas figuras es relevante para este debate: la integración presupone la inserción cuantitativa de los niños en la escuela, con la adopción de la segregación y el uso de aulas especiales, rigiéndose, por tanto, por la lógica de la normalidad en la que corresponde al alumno adaptarse al entorno y no lo contrario, mientras que la inclusión se basa en una perspectiva opuesta, con la inclusión total e incondicional de los niños con discapacidad en la escuela regular, con un entorno adaptado a las necesidades del niño.

Teniendo en cuenta estos resultados y especialmente considerando el problema de investigación propuesto, se concluye que la accesibilidad efectiva de los niños con discapacidad al entorno escolar presupone la adopción de la “inclusión”, considerando las tres dimensiones de la accesibilidad ya mencionadas, de lo contrario se crearán políticas públicas que no van más allá de la mera promesa de inclusión, proporcionando realmente una simple “integración” de estos niños al entorno escolar.

Referencias

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMERA, Maria Luiza Costa. **Não se cria filho com as pernas**. 10ª edição, Salvador: EGBA, 2004.

COMISSÃO NACIONAL DO ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES (CNAIPD). **Relatório de Atividades**, Brasil: 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf> Acesso em 16 dezembro 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> Acesso em 18 jan. 2021

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/crece-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 18 jan. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85071-matriculas-em-creches-publicas-crescem-em-2019>. Acesso: em 18 de jan.2021

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo: ano 5 nº. 24, jan./fev. 2002. p.6-9.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como Chamar as pessoas que tem deficiência?** Nucleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), São Paulo, 2005. Disponível em: <https://napne.ifbaiano.edu.br/portal/?p=11>. Acesso em 14 dez 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. 7a. edição. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**, São Paulo: Lavratus Prodeo, 2020.

SILVA, Oto Marques da. **A Epopéia Ignorada; A pessoa deficiente na História do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.